

KARICARE  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE SOCIOCULTURAL, PARA LA  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, GÉNERO CARICATURA, CON  
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

María Mónica Romero Giovanneti

Rosa Cecilia Rúas Díaz

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

KARICARE  
UNA SECUENCIA DIDACTICA, DE ENFOQUE SOCIOCULTURAL, PARA LA  
COMPRESION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, GÉNERO CARICATURA, CON  
ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.

María Mónica Romero Giovanneti

Rosa Cecilia Rúas Díaz

Asesor

Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo

Trabajo para optar el título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

**Dedicatoria**

“A Dios todo poderoso; a mis hijos Mileth y Alcides por ser el motivo de mis logros”.

**Perdón por tanta ausencia**

**Rosa Cecilia**

“A Dios Padre celestial y proveedor, a mi esposo, mi hija, mi familia; por ser heraldos de mi accionar jubiloso. A mi voz ausente que me ha arrojado al camino de la escritura.

**María Mónica**

## **Agradecimientos**

A Dios por darnos la sabiduría para enfrentar, en cada momento, los retos académicos y engrandecernos como profesionales en una comunidad de aprendizaje. A él, por darnos la oportunidad de fortalecer nuestros lazos de amistad y compartir momentos académicos, personales y laborales.

A nuestras familias por motivarnos a elevar el vuelo académico y profesional, por regalarnos parte su tiempo para apoyar nuestros sueños y por sus palabras llenas de alegría, danzando a nuestro alrededor.

Al Mg. Carlos Emilio Puerta, por su acompañamiento en este proceso de aprendizaje.

A los profesores y directora de la Línea de Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad de Pereira por sus aportes y el apoyo personal.

A los rectores de las instituciones educativas donde laboramos por su apoyo y participación en el proyecto.

Al MEN y su programa Becas para la Excelencia, por la oportunidad brindada.

A los estudiantes del grado 6-04 por su disposición, su pertinencia y su laboriosidad.

## Resumen

Con esta investigación, se pretendió determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque socio-cultural, en la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura, de los estudiantes de sexto grado, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de la ciudad de Riohacha, la Guajira. Se desarrolló desde una metodología de tipo cuantitativo y un enfoque cuasi-experimental, de diseño pre-test-pos-test, intragrupo, en donde se midió el impacto de la variable dependiente sobre la variable independiente, que fue la comprensión lectora, asumida desde los supuestos teóricos del enfoque sociocultural de Cassany (2006), a través de los planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas, y la variable independiente, que fue la secuencia didáctica, cuyo tópico central fue la caricatura, como texto argumentativo.

Los resultados, en forma general, destacan la importancia de la SD como un dispositivo didáctico que permite coadyuvar procesos significativos de enseñanza y aprendizaje, a través de un conjunto de acciones planeadas, organizadas e intencionadas para potenciar procesos de lectura y escritura en el entorno escolar, así como también evidenciaron que la reflexión sobre las prácticas educativas, por parte de los profesores, son un factor determinante en la transformación de la clase.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, enfoque Socio-cultural, secuencia didáctica, texto argumentativo, caricatura, práctica reflexiva.

## **Abstract**

The starting point for this research aims to determine the didactic's sequence incidence in a sociocultural approach, in the argumentative reading texts, for instance, cartoons in sixth grade students of Livio Reginaldo Fischione, in Riohacha, la Guajira. It is developed taking into account a quantitative methodological framework, and a quasi- experimental approach in which it is stated the variable's dependent correlation that is reading comprehension from theoretical assumptions of the sociocultural approach by Daniel Cassany (2006) through planes; the lines, between the lines and behind the lines; and the variable independent that is the didactic sequence, it focus the cartoon as an argumentative text. Likewise, there were 14 class lessons and during the process of intervention it is stated the considerations made by the researchers teachers about their pedagogical practice using a diary as a procedure for collecting information. The results highlight the relevance of DS that allows to contribute significantly in the teaching and learning processes through a variety of lessons, that must be organized and aimed to boost the reading and writing process in the school environment.

**Keywords:** Reading comprehension, sociocultural approach, Didactic sequence, Argumentative text, cartoon, reflexive practice.

## Tabla de contenido

1. Presentación.....	12
2. Marco Teórico .....	27
2.1 El lenguaje como práctica social. ....	27
2.2. Lenguaje escrito.....	29
2.3 La lectura .....	32
2.3.1 Modelos de comprensión de textos. ....	34
2. 3.1.1 La comprensión lectora como proceso cognitivo. ....	34
2. 3.1.2 La comprensión lectora como proceso psicolingüístico.....	35
2.3.1.3 Modelo socio psicolingüístico de K. Goodman (1994).....	35
2.3.1.4 Modelo de F. Smith (1971).....	35
2.3.1.5 Modelo Rudell y Singer (1970).....	36
2.3.1.6 La comprensión lectora como un conjunto de habilidades específicas. ....	37
2.3.1.7 Modelos de procesamiento ascendentes o Bottom Up Gough (1971). ....	37
2.3.1.8 Modelos de procesamiento descendentes o Top Down. Smith (1983). ....	37
2.3.1.9 Modelos de procesamiento interactivos, F, Cabrera, T, Donoso y M, Marín. 1994.....	38
2.4 Modelo de comprensión desde el enfoque sociocultural.....	38
2.5 El texto argumentativo.....	41
2.6 El texto icónico verbal: La caricature.....	46
2.6.1 Concepto de caricatura. ....	47
2.6.2 Composición y fundamentos sintácticos de la alfabetidad visual. ....	48

2.7. Enfoque comunicativo .....	49
2.8. Secuencia Didáctica.....	51
2.9. Practicas reflexivas .....	53
3. Marco Metodológico .....	55
3.1. Tipo de investigación .....	55
3.2. Diseño de Investigación .....	55
3.3. Población y muestra .....	56
3.3.1. Población .....	56
3.3.2. Muestra .....	56
3.4 Hipótesis .....	57
3.4.1 Hipótesis de trabajo .....	58
3.4.2 Hipótesis nula .....	58
3.5 Variables y operacionalización.....	58
3.5.1 Variable independiente. ....	58
3.5.2 Variable dependiente .....	61
3.6. Categorías para el análisis de las prácticas pedagógicas. ....	63
3.7 Técnicas e instrumentos .....	64
3.8 Procedimiento .....	65
4. Análisis de la información.....	67
4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura. ....	67
4.1.1 Prueba de hipótesis. ....	67
4.1.2 Análisis de las dimensiones. ....	73



4.1.2.1 Las líneas.....	76
4.1.2.2 Entre líneas .....	86
4.1.2.3 Detrás de las líneas. ....	95
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas .....	107
4.2.1 Fase de preparación. ....	108
4.2.2 Fase de realización.....	111
4.2.3 Fase de evaluación.....	114
5. Conclusiones.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6. Sugerencias.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Referencias .....	128
Anexos .....	135
Anexo A: Secuencia Didáctica .....	135
Anexo B: Cuestionario De Pregunta- Comprensión Lectora del Pre-Test .....	135
Anexo C: Cuestionario De Pregunta- Comprensión Lectora del Post-Test .....	275
Anexo D: Diario de Campo .....	281
Anexo E: Consentimiento Informado.....	282
Anexo f: Evidencias de la intervención con los estudiantes de sexto -04. ....	284

### **Tabla de contenido de tablas**

Tabla 1. Caracterización de género y edad de la muestra .....	57
Tabla 2. Clasificación por etnias. ....	57
Tabla 3. Variable independiente.....	59
Tabla 4. Variable dependiente.....	61
Tabla 5. Categorías para el análisis cualitativo. ....	64
Tabla 6. Rangos de desempeño de cada uno de los componentes de la comprensión. ....	65
Tabla 7. Fases del proyecto de investigación. ....	65
Tabla 8. Tabla de medidas de tendencia central.....	68

### **Tabla de contenido de gráficas**

Gráfica 1. Comparativo general del grupo en el Pre-test y Pos-test. ....	69
Gráfica 2. Comparativo general de la movilidad de los niveles de desempeño del Pre-test al Pos-test. ....	70
Gráfica 3. Análisis comparativo de los resultados globales, del Pre-test y Pos-test, en las tres dimensiones de la Variable dependiente. ....	73
Gráfica 4. Indicadores en la dimensión las líneas. ....	76
Gráfica 5. Niveles de desempeño en las líneas Pre-test Pos-test. ....	84
Gráfica 6. Indicadores de la dimensión entre líneas.....	86
Gráfica 7. Niveles de desempeño entre líneas Pre-test Pos-test.....	94
Gráfica 8. Indicadores de la dimensión detrás de las líneas, en el pre-test y pos-test.....	95
Gráfica 9. Niveles de desempeño de la dimensión detrás de las líneas. ....	106

## Tabla de contenido de ilustraciones

Ilustración 1. Indagación de saberes previos. ....	71
Ilustración 2. Indagación sobre los niveles de comprensión textual. ....	71
Ilustración 3. Sentido literal del texto.....	81
Ilustración 4. Sentido inferencial del texto. ....	81
Ilustración 5. Comprensión de las palabras en la caricatura. ....	82
Ilustración 6. Lectura predictiva a partir de las palabras en la caricatura. ....	83
Ilustración 7. Identificación del lenguaje denotativo al connotativo.....	88
Ilustración 8. Construcción de los dobles sentidos en la caricatura. ....	89
Ilustración 9.Contexto discursivo del autor. ....	91
Ilustración 10. Rejilla para diferenciar una opinión y un argumento. ....	92
Ilustración 11. Abordaje de saberes previos en el contexto en la caricatura. ....	97
Ilustración 12. Lectura intertextual.....	100
Ilustración 13. Instrumentos en la técnica del debate. ....	105

## 1. Presentación

El lenguaje es el medio por el cual los seres humanos interactúan y así logran vivir en comunidad, por lo tanto, es la base para el reconocimiento del otro y de su ideología. Hay que mencionar, además, que es una práctica colectiva para comprender y producir pensamientos, ideas y sentimientos y que su importancia radica en la relación que establece el individuo con el mundo físico, el mundo del pensamiento y el mundo de lo producido por la mente humana.

El lenguaje es vital para la vida, pues a través de él se puede expresar y comprender lo que se necesita, lo que se siente y se desea del mundo circundante. Por ejemplo, para un turista europeo, en un país latinoamericano, se hace indispensable hacerse entender y ser entendido. Es decir, que, desde lo personal, cada individuo crea formas de lenguaje a partir de sus necesidades sociales para comprender a los demás y al mismo tiempo ser comprendido por ellos. Se debe agregar, que la lengua es identidad, debido a que muestra la unidad cultural de un pueblo por medio de las palabras y, a la vez, muestra las diferencia entre las culturas. Es desde esta perspectiva que, Arias (2012), en su trabajo monográfico, expresa que el lenguaje es el puente entre el maestro y el estudiante para construir conocimiento, es así como este elemento se convierte en la herramienta cultural de aprendizaje más relevante, ya que a través de este el estudiante se interroga así mismo y la realidad, permitiéndole construir el conocimiento desde su experiencia compartida en un contexto determinado.

De igual manera, como se menciona en la investigación citada, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias, pues tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y ayuda a moldear los procesos cognitivos, de allí que el contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. 2, El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología. Para lo cual es indispensable el rol activo del docente, mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan "naturalmente" a través de varias "rutas" de descubrimiento (Vygotsky, 1.969, citado en Arias, 2012, p. 27).

Cabe resaltar, que en el lenguaje se valora el entorno con base en los aprendizajes previos de los alumnos, de tal manera, que el acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales e intereses y un texto experto como soporte de significados.

Sobre esta interacción, el Terce (2016) plantea que en la escuela:

(...) se prioriza el uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas, la enseñanza a partir de textos completos, superando el uso de oraciones aisladas, se coloca el énfasis en los procesos de comprensión textual y hay una tendencia a considerar las etapas de desarrollo, dando más protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje (p.73).

Si se trata de definir, entonces, el lenguaje, en los estándares básicos de competencia de Lengua Castellana este se asume como la “capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN,1998. p. 18). Desde este criterio, el lenguaje se configura en los espacios académicos cómo la capacidad que poseen los individuos para significar el mundo que les rodea, a través de las interacciones que emergen en los contextos sociales, con el propósito de transformarlos y asumir posiciones críticas en la edificación de un coexistir de los diferentes sistemas simbólicos que se ponen en práctica en la

comunicación humana, lo que significa que los sujetos educativos manifiestan el lenguaje al asumir diversos roles tanto individuales y colectivos al conceptualizar, representar, evocar y establecer acuerdos en variadas formas de expresión.

Ahora bien, actualmente dentro de la didáctica del lenguaje, se realizan prácticas tradicionales en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura como actividades meramente instrumentales y académicas, carentes de acciones enmarcadas del enfoque comunicativo en el desarrollo de las habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar), dejando de lado los usos pragmáticos de la lengua como herramientas de significación y comprensión de la realidad. En relación con estas prácticas, Benavides (2013), encaminó una investigación hacia la promoción de la alfabetización desde un currículo transversal de los diferentes programas. Una de las primeras reflexiones que deja entrever esta propuesta es la falta de mediación del docente para desarrollarlas, pues carecen de sistematización y seguimiento.

Por todo lo anterior, el autor plantea que las prácticas de lectura y escritura se realizan desde un enfoque *asignaturista*, lo cual quiere expresar que se desarrollan en una sola disciplina y no en las demás áreas del saber, aspecto que impide que el estudiante universitario madure estas competencias con el fin de forjar un pensamiento crítico. Todo esto, es debido a la falta de unificación de criterios entre los programas de alfabetización, encaminados a desarrollar procesos de comprensión y producción textual, ya que se apartan de la concepción transversal de la lectura.

Los resultados de la investigación de Benavides (2013), muestran que los docentes entrevistados evidencian, en cuanto a la lectura, que en los niveles de comprensión el literal es de gran dominio de los alumnos, en tanto que el nivel inferencial y el crítico valorativo muy pocos lo desarrollan. Un de las conclusiones arrojadas por el estudio, afirma que la lectura y la escritura, en el marco de la alfabetización académica, presenta muchas dificultades, entre las que pueden mencionarse: Uso predominante del nivel literal en los procesos de comprensión, falta de

articulación entre la educación media y la educación superior, poca intervención didáctica por parte del docente, desarrollo de muchos contenidos abandonando el desarrollo de las competencias básicas, falta de acompañamiento a los procesos individuales de los estudiantes y criterios más claros frente a la evaluación de la lectura y la escritura, así como necesidad de consolidación de prácticas transversales desde todas las áreas del saber.

Sumado a lo anterior, esta propuesta de enfoque crítico social plantea, en los resultados arrojados, la necesidad de elevar los niveles de lectura crítica, fortalecer los procesos de comprensión de lectura y escritura desde todas las áreas del saber, implementar políticas institucionales frente a la alfabetización académica de estas prácticas y crear espacios de diálogo hacia la formación de estas competencias, aspectos de gran relevancia en cualquier nivel de la educación.

Al retomar la lectura como objeto de enseñanza, se tiene la creencia que es una práctica exclusiva para los docentes del área de lenguaje, asociadas únicamente a las formas de comunicación. Este proceso promueve un sujeto lector pasivo que no toma distancia del texto. Desde esta perspectiva, el MEN (2006), considera que es responsabilidad de la escuela establecer relaciones profundas entre el estudiante, como lector en formación, teniendo en cuenta la comprensión del tema, y la manera como este comunica; ello implica que las acciones pedagógicas de enseñanza sean organizadas y acompañadas por el maestro; de allí que Pineda (2015), defina la escuela como un espacio de inclusión cultural, social y académico que debe integrar las áreas del conocimiento alrededor de la ciudadanía, utilizando la lectura con un sentido para formar ciudadanos éticos, políticos y bien informados.

Según Herrera (2016) y Pineda (2015), es necesario implementar la lectura con diversos tipos de textos y temáticas para la reconstrucción de significados, de intencionalidades y, especialmente, de ideologías implícitas en el discurso; es así como el sujeto asume su rol como

ciudadano, participando de manera autónoma y responsable en los procesos de comprensión y producción de textos; esto se acuña en el desarrollo de las capacidades básicas de comunicación enfocadas hacia la reflexión, lo cual le permite ser un lector independiente en el mundo laboral y social. Lo anterior, define los vínculos existentes entre lectura y ciudadanía como un ejercicio de la libertad de expresión que conlleva a desarrollar en el aprendiz habilidades para dar puntos de vistas personales, en una sociedad pluralista, donde se posibiliten espacios de consenso para la resolución de problemas, a través del diálogo, la participación y la autonomía democrática de cada ciudadano.

Asimismo, se considera que, en la formación de la lectura, el lector debe ejercer ciudadanía como una tarea crítica de interpretación de los diversos códigos y lenguajes situados en una comunidad y asumir el rol ciudadano, respeto de las variadas concepciones ideológicas. En este sentido, Cassany (2011), plantea una ciudadanía implicada en el ejercicio de la libertad de expresión, lo cual significa: “Reconocer el derecho a expresar las opiniones y los puntos de vista de cada uno y a respetarlos, coincidan o no con los propios” (p.30).

Desde esta misma perspectiva, el Estudio Educación Cívica de Colombia, MEN-ICCS (2016) el cual es liderado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los logros educativos y en coordinación con el ICFES, convocó a 150 instituciones educativas con el propósito de investigar el grado desarrollado de conocimiento sobre cívica y ciudadanía y las habilidades cognitivas de analizar, razonar, y sacar conclusiones sobre las creencias, actitudes y percepciones de jóvenes de 14 años que cursan octavo grado. En este sentido, la aplicación de este estudio se enfocó en educar a los jóvenes en democracia debido a que los contextos de participación ciudadana notablemente son cambiantes.



Se debe agregar que la lectura permite analizar los procesos sociales y los problemas colectivos en la escuela y la sociedad, para luego aportar en las soluciones y los acuerdos pactados y romper de esta manera el paradigma del maestro como único dueño del saber.

Al evaluar el impacto de la lectura en el ejercicio de la ciudadanía (ICCS), se observa que los países latinoamericanos registraron los desempeños más bajos. Así, por ejemplo, Colombia debe aumentar en 104 puntos su calificación para alcanzar a Dinamarca que, con 586 puntos, registró el mayor puntaje de la aplicación 2016. También sobresalieron por su mayor desempeño China Taipéi (581 puntos), Suecia (579 puntos), Finlandia (577 puntos) y Noruega (564 puntos). No obstante, al comparar los datos estadísticos del 2009 y 2016 se observó que Colombia tuvo un avance de 20 puntos en conocimiento cívico.

Por otra parte, el informe Terce (2016) reconoció que ser lector del siglo XXI, supone ser capaz de pertenecer y participar en una comunidad letrada de forma consciente y crítica, ser un ciudadano democrático que autorregula su proceso de lectura, es decir, que conoce, selecciona, aplica y evalúa sus propias estrategias de lectura. El estudio, además, reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como facilitador de éste.

Precisamente sobre comprensión textual, Correa (2016), a partir de una investigación en la cual enfatiza en las falencias de los procesos de comprensión lectora en el contexto escolar, propone el diseño de una unidad didáctica para promover los niveles de lectura crítica, en los alumnos de décimo grado de su institución educativa. Se ha tomado este estudio porque el autor referencia el proceso de comprensión lectora como una ruptura entre el conocimiento y la realidad; en este caso, la lectura crítica es una de las dificultades que más presentan los alumnos en el momento de leer un texto, aspecto que se evidenció al revisar las pruebas censales

nacionales, internacionales y locales, las cuales expresan bajos niveles de comprensión en la asignatura de lenguaje.

Esta investigación desarrolla una metodología de tipo cualitativo, a partir de un estudio de caso, cuyos resultados evidencian la transformación de los niveles de lectura detectados en la fase inicial. Los estudiantes lograron profundizar, a partir de un texto leído, en la información implícita, en la identificación de la tesis central, en asumir posiciones críticas a favor o en contra, en reconocer la tipología textual e intenciones del autor, aunque, al mismo tiempo expresa, que los alumnos persisten en dificultades en cuanto al recurso de la intertextualidad.

Otra problemática que cabe mencionar, con respecto a la lectura como objeto de enseñanza y aprendizaje, se evidencia en el ejercicio de comprensión como una práctica fragmentada y aislada en la que se prioriza el nivel literal y se excluye lo inferencial y lo crítico. Esta situación fue planteada por Arias (2012), Álvarez (2016.), Vargas (2015) y Velandia (2010), quienes definen la lectura como un proceso cognitivo que debe ser desarrollado en los tres niveles: Literal, inferencial y crítico. Lo anterior, desea resaltar que la función cognitiva de la lectura no se enfoca en desarrollar habilidades lectoras de frases y enunciados aislados, en la comprensión literal de palabra por palabra, por el contrario; leer es un acto de comprender al conjugar las distintas destrezas que permiten al lector identificar las diferentes intencionalidades comunicativas y puntos de vista que subyacen, tanto en los discursos orales como escritos.

Retomando el informe Terce (2016), en lo relacionado con la prueba de lectura de sexto grado, se observa que, en términos de dificultad, los dominios de Comprensión intertextual y Metalingüístico y teórico resultan similares y que ambos se presentan más difíciles que el dominio de Comprensión intertextual. Las tres habilidades referidas a la interpretación textual medidas en este estudio difieren en su nivel de dificultad para los estudiantes de la región y la

mayor diferencia se muestra entre las habilidades de comprensión literal y comprensión crítica, siendo la más difícil esta última.

En dicho informe, los resultados arrojados en el aprendizaje de los estudiantes de sexto grado, en la prueba de lectura (niveles), realizada en Latinoamérica, se aprecia que es mayor el porcentaje de estudiantes que responde correctamente las preguntas de Comprensión literal, mientras que la menor proporción se presenta en los procesos de comprensión crítica. Además, los datos presentados plantean que Chile es el país que tuvo el mayor porcentaje estadístico en el dominio de la habilidad de comprensión literal (reconocer) con un 74%, el más bajo es República dominicana con un 36%; mientras Colombia presentó un 66%, superando la media regional con un 4% (p. 31).

Otro aspecto que se estudió corresponde al dominio de la habilidad de comprensión inferencial al compararlo con la media regional, Chile ocupó el primer lugar con un porcentaje de 60% y el país que menor porcentaje obtuvo es República dominicana con un 38%. A su vez, Colombia alcanzó un 61%, superando el promedio (p, 31).

Por otra parte, el documento propone estrategias que faciliten la formación de un lector autorregulado basado en tres momentos didácticos de la lectura: Antes, durante y después. Del primer momento, depende el éxito o el fracaso del proceso, pues tiene como objetivo explorar los conocimientos previos usando actividades para diagnosticar lo que saben los estudiantes para comprender más el texto. En el segundo momento, ellos deben desarrollar actividades que permitan identificar lo más significativo para establecer un diálogo interno con el texto. En el último momento, los educandos desarrollan acciones pedagógicas de socialización de comentarios, apreciaciones, conclusiones, observaciones y compromisos para verificar el aprendizaje.

Al respecto, al revisar los hallazgos generales relacionados con el comportamiento lector de los colombianos, según la encuesta del Boletín estadístico del libro en Iberoamérica Dane, Cerlalc (2016), se encuentra que la población colombiana desarrolla un proceso lector carente de una visión crítica de la lectura que ponga en juego la capacidad de construir una postura ideológica, frente a los diferentes discursos situados del mundo globalizado, por lo contrario, la lectura se concibe como un ejercicio para satisfacer diversos comportamientos y circunstancias de la vida cotidiana y se pierde el perfil del lector autónomo y ciudadano.

En segundo lugar, los tres principales motivos aducidos para leer libros son por gusto (75,7%), por exigencia académica (37,3%) y para el desarrollo personal (33,5%). De esta manera, se observa que en Colombia no prevalecen las políticas integrales que evalúen y fomenten planes de lectura en la escuela y en la sociedad con el objetivo de promover hábitos e incrementen el desarrollo de competencias lectoras.

En este sentido, Vargas (2015), plantea la comprensión crítica como una práctica social que se puede desarrollar en cualquier escenario, de allí que es necesario construir en el aula de clases comunidades de diálogo, de búsqueda de información donde se hagan análisis y construcciones sociales desde la idea del otro, la crítica razonable, la escucha de diversos puntos de vista, el respeto y el individuo como sujeto de derecho; así, el estudiante fundamenta su postura con razones contundentes, ejemplos, contraejemplos y juicios evaluativos equilibrados, es decir, atiende a la capacidad de pensar con rigurosidad y de participar de manera activa como transformador de la sociedad desde la escuela.

Estas cifras, traídas al escenario real en donde se desarrolló la investigación, reafirman los resultados del ISCE-MEN (2017) en la prueba de Lenguaje en el grado 5° de primaria, en la institución Livio Reginaldo Fischione, de la ciudad de Riohacha, donde se observan dificultades relacionadas con los aprendizajes evaluados, de los cuales los estudiantes en un rango de un 40%

al 69% no contestaron de manera correcta las preguntas relacionadas con la identificación, recuperación y evaluación de la información explícita e implícita en: Situaciones de comunicación, estructura explícita del texto; relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Lo anterior, pone en manifiesto que el 57% de los estudiantes de esta institución educativa están ubicados en un nivel mínimo en la comprensión literal, semántica y pragmático del texto.

Por otro lado, en cuanto a la competencia de comunicación escrita, los aprendizajes evaluados evidencian que el 65% de los estudiantes, no prevén temas y contenidos para producir textos que respondan a las diferentes necesidades comunicativas, no comprenden los mecanismos, que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto. Asimismo, desconocen los propósitos comunicativos, no dan cuenta de la organización micro y superestructural del texto. Finalmente; se les dificulta plantear las estrategias discursivas adecuadas en la producción textual. los anteriores aspectos evaluados evidencian un nivel mínimo en la competencia escritora de los estudiantes de quinto grado.

Por otra parte, respecto de la búsqueda de nuevas formas de enseñanza de la comprensión en la asignatura de lengua castellana, es importante destacar, en la actualidad, el paradigma de la cultura visual en las prácticas lectoras, en donde se retoma la caricatura en primer lugar como un texto icónico verbal de carácter argumentativo. En segundo lugar, como una herramienta pedagógica y didáctica para la enseñanza de la comprensión; en donde tanto la imagen como la palabra presentan posibilidades para desarrollar la lectura crítica.

En concordancia con lo anteriormente planteado, Puerto (2015), en su rastreo teórico, retoma el concepto de videosfera, como “el tiempo de la imagen masificada, la imagen se ha simplificado para servir como vehículo a intereses políticos, pero, principalmente económicos”

(p. 42). Lo dicho hasta aquí, supone el empoderamiento de los medios de masas en el proceso adquisitivo del lenguaje y las diversas manifestaciones que presentan para poder desarrollar competencias de lectura crítica y procesos argumentativos, en situaciones de comunicación en el aula, también, establece una relación complementaria entre la imagen y el texto. De acuerdo con los resultados, la imagen, como experiencia visual, posibilita el desarrollo de operaciones de pensamiento tales como: la exploración activa, la captación de lo esencial, el análisis, la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación y la resolución de problema, aspecto muy relevante para el estudio planteado.

En este mismo sentido, Hernández (2016), en su propuesta investigativa, define los comics como un relato gráfico de tipos discontinuo, en donde su lectura tiende hacia la revisión de formas iconográficas por parte del lector. Estos símbolos visuales presentan una lectura no lineal por su estructura no secuenciada y progresiva en la transmisión de la información. La imagen posibilita un proceso de comprensión de lectura que va relacionada con la reflexión de la información, el lenguaje verbal y no verbal. Es evidente que, actualmente, las prácticas de lectura han cambiado por la diversidad multimodal que los medios de masa le proponen al lector y, por ende, la imagen hace parte de ese universo social. Simultáneamente, al desarrollarse procesos de alta comprensión se facilita la creación artística de imágenes.

Siguiendo con el contexto de la imagen, Rodríguez (2014), en su investigación diseña una secuencia didáctica que propone situaciones de enseñanza encaminadas a solucionar las falencias que presentan los docentes frente a las prácticas de escritura y lectura crítica; utilizando la caricatura como tipología textual. En primer lugar, el autor expone que la caricatura es un texto subvalorado y de poca exploración en el contexto escolar, además, resalta su riqueza como estrategia de aula que posibilita la lectura crítica, procesos de escritura, la adquisición de procesos argumentativos y motivación en los estudiantes. En segundo lugar, plantea que, por su

estructura, es portadora de un lenguaje icónico –verbal, lo cual facilita que el estudiante asuma posturas argumentadas frente a la realidad que expresa. Asimismo, logra definirla como una imagen de gran riqueza comunicativa y persuasiva para desarrollar la lectura crítica, debido a que logra conjugar en su ejercicio interpretativo la capacidad de dar argumentos personales y críticos. En tercer lugar, desde la óptica de la didáctica, concibe la caricatura como una estrategia que el docente puede usar en el aula para dinamizar y transformar su quehacer pedagógico en espacios de participación, creatividad y crítica a partir de las intenciones comunicativas que plantea el autor.

Desde esta misma perspectiva, Tonucci citado por Hernández (2012) plantea que “Las caricaturas son fuente de reflexión para todos” (p. 12) al sustentar el valor de la caricatura como una herramienta de enseñanza que estimula en los escolares la capacidad de abstraer y relacionar los temas, creando situaciones auténticas de análisis sobre hechos actuales en el aula. El investigador reconoce a los estudiantes como agentes visuales y la imagen como una unidad textual universal. Otro aporte que retoma, es que la educación tiene como propósito aprender a pensar bajo los siguientes criterios: recoger datos, analizar concienzudamente y evidenciar conclusiones propias con argumentos.

Por último, y respecto a la caricatura como texto argumentativo, Marin (2013), plantea que el proceso de argumentación dentro del aula es una de las formas del fracaso escolar, desde la básica primaria hasta los estudios superiores; debido a la falta de lectura de textos argumentativos, dándole mayor relevancia a las actividades de comprensión de textos narrativos y descriptivos, lo que hace notable la inexistencia y la falta de fortalecimiento del género argumentativo. Estas evidencias distan de la realidad en el mundo globalizado, por lo cual recomienda la implementación de la secuencia didáctica para promover habilidades en procesos argumentativos, utilizando diversos textos, para ello propone que los contenidos sean actuales, de

interés para los estudiantes (puedan debatirse desde lo cultural y las vivencias sociales) y replantear estrategias pedagógicas de tipo cognitivo y metacognitivo.

Lo anterior concuerda con Herrera (2016), cuando en su trabajo monográfico expone la necesidad de trabajar con textos argumentativos en el aula escolar, pues, según él, se evidencia una dificultad en la transformación de las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, en las que el proceso argumentativo se enseña y se aprende errónea y exclusivamente en los grados 10 y 11. La investigación señala que la lectura y comprensión están centradas en textos narrativos, descriptivos e informativos, donde la mayoría de los aportes emitidos por los estudiantes son a partir de estas tipologías textuales. Este aspecto deja entrever la ausencia de textos que generen opinión y juicios de valor en los discursos de los estudiantes.

Sobre la base de las anteriores consideraciones, resulta oportuno plantear nuevas propuestas investigativas que sirvan como alternativa de solución para mejorar la comprensión de textos argumentativos y, a la vez, den cuenta del propósito del macro proyecto de la Línea de Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Teniendo en cuenta lo presentado anteriormente, el grupo investigador formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, en la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, de los estudiantes de sexto grado, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira? y ¿Qué reflexiones se generan respecto de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en la implementación de la secuencia didáctica?

De igual manera, el proyecto tuvo como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos, género caricatura, de los estudiantes de sexto grado, de la Institución Livio



Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira y reflexionar respecto de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en la implementación de dicha secuencia didáctica.

Asimismo, los objetivos específicos formulados fueron: a) Identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, género caricatura antes de implementar la S.D. b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural. c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje. d) Identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, género caricatura, después de implementar la Secuencia Didáctica (en algunos apartes la llamaremos “SD”) y, e) Contrastar los resultados de la prueba inicial y la prueba final, para identificar las transformaciones en la comprensión lectora.

Ahora bien, el impacto que se espera generar con esta propuesta investigativa, está alrededor de los siguientes aspectos:

La planeación, organización e implementación de una secuencia didáctica con acciones pedagógicas que redunden en la comprensión textual y la interacción, generando un proceso profundo de entendimiento.

El auto reconocimiento del estudiante como lector puede dar cuenta de manera consciente que pertenece a un “mundo letrado” con “diversidad de artefacto y prácticas lectoras” Cassany (2006). Además, un ser que comprende y desarrolla competencias para leer la ideología en un discurso desde los siguientes interrogantes: ¿qué dice el texto?, ¿qué me dice el texto?, ¿qué le digo al texto?, ¿qué pretende quien lo escribe y qué punto de vista tiene?, ¿cuándo se puede utilizar el texto?, ¿qué argumentos utilizó?, ¿qué verdades, falacias, manipulaciones, tergiversaciones se pueden encontrar en el texto?, y finalmente, ¿qué oculta el texto? Cassany (2006).

A continuación, se explica cómo se encuentra estructurado el presente informe final:

El primer apartado, aborda el estado del arte referido a los diferentes estudios que detallan la naturaleza del problema, en este caso, la lectura comprendida desde los diferentes enfoques tradicionales en la enseñanza de la comprensión, la relación de la lectura y la escritura con las pruebas estándares, la caricatura como unidad textual y texto argumentativo.

En el capítulo segundo, se describen las diversas teorías que fundamentaron el desarrollo del proyecto; presentados de la siguiente manera: el lenguaje (Vygotsky, 1995); el lenguaje escrito (Vygotsky 1995; Teberosky, 1990); la lectura (Cassany, 2006, 2009); (Lerner, 2001); el texto argumentativo (Álvarez, 2001); (Weston, 2004) ;(Dolz, 1996) ;(Martínez, 2001); la caricatura como texto iconográfico (Villaveces, 2008); (Villalba, 2013), (Dondis, 1976); el enfoque comunicativo(Tusson 1977); (Cassany, 2012); la secuencia didáctica(Zabala 2000); (Pérez y Roa 2010).

En cuanto al apartado del marco metodológico, se presenta el tipo de diseño de la investigación desde los postulados teóricos de Sampieri (2016); Pérez y Roa (2010). Además, en el capítulo referido al análisis de la información, se esbozan los resultados arrojados a partir de dos criterios: El primero cuantitativo, en donde se evidencian los desempeños de los estudiantes respecto a la comprensión del texto argumentativo género caricatura antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica; el segundo, el cualitativo en donde se realizan las reflexiones consignadas en un diario de campo de las practicas pedagógicas de las docentes investigadoras.

Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones de la propuesta pedagógica que servirán de apoyo a la comunidad académica a futuras investigaciones sobre la enseñanza de la comprensión textual.

## **2. Marco Teórico**

En este capítulo, se aborda el conjunto de teorías y enfoques que posibilitaron el proceso de construcción y desarrollo del proyecto, con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas y cumplir los objetivos. A partir de este marco de referencia se encuadra y se hace relevante el centro de interés de esta investigación y, además, se generan nuevos conocimientos al comparar los conceptos de los expertos con la realidad escolar.

Se define el lenguaje escrito, su función social y cognitiva, a partir de las concepciones Vygotskyanas, la lectura y los modelos de comprensión textual, concebidas como prácticas sociales situadas en un contexto cultural. Además, el texto argumentativo (la caricatura) se conceptualiza como un género discursivo iconográfico de opinión, que critica la sociedad actual, sus costumbres y personajes que hacen parte de una cultura; es así como en este tipo de textos predominan el lenguaje verbal y la imagen donde los procesos de lectura no son lineales, sino que proponen una interpretación polisémica y múltiple de sus elementos textuales. Por último, se retoma la secuencia didáctica como unidad de intervención en el aula de clase y las prácticas reflexivas, las cuales hacen referencia al proceso de análisis y autoconstrucción de la enseñanza en el quehacer docente.

### **2.1. El lenguaje como práctica social.**

El lenguaje es una actividad significativa del hombre, que se puede definir como una herramienta de pensamiento social. Este brinda la posibilidad al ser humano de realizar interacciones sobre la experiencia captada en forma conceptual desde diversos grados de complejidad. Es así, como el lenguaje no solo realiza una mirada hacia las experiencias pasadas, sino que, además, permite la construcción de nuevos conocimientos. En otras palabras, recoge las vivencias sociales para comunicarlas y luego hacerlas parte de la memoria cultural.

Al respecto, Vygotsky (1995), considera que “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (p. 14). Cabe destacar que desde la teoría sociocultural y la psicología cognitiva se aborda el concepto del lenguaje como una herramienta de intercambio entre los seres humanos, cuyo origen subyace en la comunicación de las primeras especies primitivas y como sistema complejo se torna intencional y racional, pues en él se pone de manifiesto un cambio recíproco entre los miembros de una comunidad de lectores. Asimismo, se caracteriza por poseer un carácter mediador en las diversas formas de comunicación de la actividad humana.

Desde la misma perspectiva Vygostkiana, Wells, (citado por Mota de Cabrera & Villalobos, 2007), agrega que “el lenguaje es una actividad social y es aprendido a través de la interacción con otros” (p. 413). Por tanto, la función principal del lenguaje es la comunicación, que se destaca por representar los sistemas simbólicos de cada cultura como una estructura amplia de signos y se expresa en las formas de pensar, sentir e interactuar de los agentes sociales. En el ámbito educativo, lo fundamental es que el lenguaje esté al servicio del pensamiento; permitiendo que el sujeto logre aprender del maestro (el otro más experto) y de sus compañeros, a través de actividades cognitivas compartidas y creativas; ello implica un papel activo por parte del estudiante y un rol de apoyo por parte del maestro.

Dicho de otra manera, el lenguaje es un instrumento que le sirve a los seres humanos para interpretar y poder sobrevivir. A través de este medio las personas desarrollan habilidades para manejarse en diversos contextos de forma consciente; siendo capaces de valorar las situaciones en las que se encuentra para asumir la toma de decisiones de manera adecuada. En este sentido, Cassany (2003), expresa:

El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven (y esto quiere

decir, por ejemplo, interpretar el horario de trenes de una estación, captar el grado de subjetividad o de mala intención de una noticia, rellenar un formulario, ampliar los horizontes personales tanto como sea posible comprendiendo cómo ven el mundo los demás, etc.) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas (p. 36).

Sobre el lenguaje como práctica social desde “la sociología del lenguaje se intenta comprender quién habla a quién, en qué variedad lingüística, dónde, cuándo y sobre qué tema, qué intención explícita e implícita tiene el discurso y qué consecuencias sociales se derivan de él” (Hymes, citado por Cassany, 2003). Esta suma de elementos conforman el uso del lenguaje en contextos sociales para hacer efectiva la comunicación; lo cual implica un conjunto de saberes, aptitudes y habilidades discursivas que los agentes comunicantes asumen y comparten en una comunidad para así proponer acuerdos mutuos de convivencias, asumir roles y posturas, comprender, así como implementar normas y reglas que permitan la integración de una sociedad con propósitos comunes.

## **2.2. Lenguaje escrito.**

Al abordar la génesis del lenguaje escrito, se hace referencia a tiempos memorables en donde el hombre construyó diversas formas de comunicación, entre ellos sistemas de escrituras que dan una idea de la historia de la humanidad; es así, como la realidad fue representada por medio de símbolos y grafías las cuales plasmaban las actuaciones y las formas de pensar de las primeras civilizaciones.

Según Vygotsky (1995), “el lenguaje escrito requiere trabajo consciente puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral” (p.88). La cita mencionada, permite resaltar la relación de interdependencia que hay entre lo escrito y la

actividad lingüística oral, sin olvidar las diferencias que existen entre la estructura, el funcionamiento y formas de producción de cada práctica. Como se infiere, lo escrito se define como una actividad consciente del habla interiorizada, conformada por un sistema de signos y grafías que representan el lenguaje hablado. Desde estas funciones el escritor, en su proceso de preparación y organización del tejido textual, pone en juego un conjunto de reglas e intenciones lingüísticas con sentido. Para sustentar lo expuesto, Vygotsky, (Schneuwly, 1992) subraya que se puede hablar de “una relación consciente de procesos psíquicos; representación de la situación, de la finalidad, del interlocutor y procesos de planificación” (p.51).

Desde este punto y sobre el lenguaje escrito, Teberosky (1990), considera que para el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, se hace necesario el uso de textos completos y no solo letras y frases aisladas del discurso, debido a que en éste predominan propiedades que deben ser analizadas por el escolar en su proceso de producción y no usadas como un código de transcripción y representación. En otras palabras, el niño en su proceso de alfabetización debe evaluar dichas normas que regulan cada género discursivo entre ellas las sintácticas-semánticas, lexicales y pragmáticas, así las cosas, el texto que se produce es, entonces, un “producto material del lenguaje que se escribe, —el contexto mental, creación de la cultura alfabetizada—, el poder de la palabra escrita, que permite planificar, corregir, revisar el lenguaje” (p. 4).

En este mismo sentido, Lerner (2001) manifiesta que:

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible. (p. 25).

Bajo este criterio, el lenguaje escrito se va estructurando en la medida en que las acciones pedagógicas vividas en el aula de clases surgen de las prácticas sociales de lectura y de escritura, es decir, en las que el estudiante pueda entender con propiedad lo que está escrito, lo que hace en el aula de clase para que las acciones puedan serle útiles y prácticas en su contexto escolar y real. Para hacer realidad lo planteado, es relevante que el maestro repiense la escritura como objeto de enseñanza, priorizando el proceso didáctico y las acciones no repetitivas, mas no, los contenidos, los recursos y el tiempo. De esta manera, los estudiantes podrán dar cuenta de la diversidad discursiva existente, los contextos, las ideologías, los propósitos, las posturas, entre otros aspectos.

Sobre esta misma idea, Lerner (2001), expresa que la transformación en el aprendizaje de lo escrito “es orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito consigo mismo y con los demás” (p. 40).

En este orden de ideas, el lenguaje escrito es una actividad social y personal compleja que surge como una respuesta a la necesidad de comunicación (posee un carácter mediador, ya que sirve para establecer relaciones entre los seres humanos) y de registrar conocimiento construido por la sociedad (el registro permite la conservación de datos para estructurar y reestructurar la conciencia entre los sujetos e individualmente). Su complejidad está relacionada, en primera instancia, con los elementos previos asociado a los cambios y el proceso de evolución hasta llegar a convertirse en escritura: el gesto, el juego y el dibujo. En segunda instancia, con la historia de vida y el nivel de abstracción de quien realiza la interpretación de la cadena de símbolos, para comprender el significado de un texto (interiorización).

Lo expuesto, se expresa así, en palabras de Cajiao (citado en MEN, 2013):

Leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales. Cuando se producen

textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencia humana, se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida (p. 60).

### **2.3. La lectura.**

En la actualidad, leer es un ejercicio mucho más democrático, diverso, de apertura, mutable, motivante y con mayor grado de complejidad. Al conceptualizar la lectura como técnica, se niega la posibilidad de cerrar la brecha en el acceso al texto, la existencia de nuevos lectores, textos y modos de leer, que el lector se acerque más al texto procedente de comunidades afines o no, de situar lo leído geográfica e históricamente, de comprender las perspectivas de otros, de saber elegir la información que necesita, de identificar el sesgo expresados por un autor, de reaccionar ante lo dicho al decidir qué aceptar y qué creer, de asumir que no puede entender la totalidad en un texto pero puede valorarlo.

En palabras de Cassany (2009):

La lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones, modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Se enfatiza que, al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen, y participa en una determinada organización de la comunidad (p.20).

De la misma manera, Ferreiro (2001) sugiere que:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones



sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos (p. 13).

De allí que para Cassany (2006): "la lectura es una práctica cultural insertada en una comunidad en particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas espaciales" (p 38). De acuerdo con lo citado, es preciso que, ante los diversos modos de lectura, de lectores y de textos, el maestro comprenda, proponga y reflexione acerca de las nuevas estrategias a implementar en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar, sobrepasando la postura de mirar la lectura como objeto de evaluación. En este mismo sentido, Pérez (2003), sostiene que: "leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido" (p.7).

Desde esta perspectiva, la labor del maestro frente a las prácticas de enseñanza de la lectura supone que en los procesos evaluativos se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en "la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto 3 social, histórico y cultural aparece el texto?" (Pérez, 2003, p. 7).

Ahora bien, en la misma línea de lo manifestado en los párrafos anteriores, Lerner (2001), no pierde el sentido sobre los propósitos que debe abarcar la lectura como práctica vital, y la escuela como una comunidad de lectores. La clave debe ser generar condiciones didácticas, lo más cercanas a la versión social, que permitan buscar respuestas a los problemas que necesita resolver; a reorganizar su pensamiento y repensar el mundo desde la práctica ciudadana de leer.

Respecto a esto, Lerner (2001) considera que:

Leer es adentrarse a otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a

lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p.115).

A continuación, se presentan los modelos de comprensión lectora expuestos por Camargo y Uribe (2011), los cuales hacen énfasis en el modelo sociocultural que sustenta la presente investigación.

### **2.3.1. Modelos de comprensión de textos.**

La comprensión de textos hace referencia al procesamiento que hace un individuo para extraer información de un texto analógico o digital. Esta definición cobra relevancia en el contexto social y educativo y en los factores que intervienen en la educación. en general. Estos, dada su función social e individual, han sido abordados desde diversas disciplinas, tales como: la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la sociología, la didáctica, entre otras.

#### ***2. 3.1.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo.***

En este modelo, la comprensión está basada en el texto, en sus componentes y en la manera como estos están organizados. El lector tiene el papel de indagar en cada enunciado, oración o palabra del texto para descubrir su significado, o sea: Analiza el conjunto de marcas textuales que le dan sentido, reconoce el significado como lo pone en manifiesto el autor, analiza los elementos contextuales y los valora. Para este modelo, el maestro debe preocuparse por indagar lo que sabe quién está leyendo, cómo establece el significado a nivel individual y cómo construye nuevos significados. En este modelo, que predominó en los años sesenta, se propone que la enseñanza de la comprensión esté centrada en la oralización de los textos y después en la lectura, porque: Si el estudiante lee oralmente bien, entiende lo que dice el texto.

### ***2.3.1.2. La comprensión lectora como proceso psicolingüístico.***

Este modelo muestra sus avances nutridos por ciencias como la psicología del lenguaje, la psicolingüística y la psicología cognitiva, la cuales identifican como elemento central de la comprensión al lector. En esta línea teórica, el sentido del texto no está en los enunciados que componen el texto; no hay significado hasta que el lector lo decide y expresa que la lectura es un proceso continuo de postulación y verificación periódica de hipótesis, acerca de lo que se lee; cada predicción se postula a partir de los conocimientos previos del lector y su verificación del contenido leído en el texto.

### ***2.3.1.3. Modelo socio psicolingüístico de K. Goodman (1994).***

Este modelo plantea que la comprensión está relacionada con la capacidad que tiene el autor de construir un texto y la facilidad con la que el lector logra reconstruirlo, utilizando los conocimientos previos, sintácticos y semánticos; a partir de esto, es relevante en este proceso la intención del autor, ya que el texto impreso cobra mayor importancia bajo las expectativas del lector (personales, sociales y culturales); pues, este realiza una lectura superficial con los ojos y el cerebro, los conocimientos previos emergen para hacer elecciones y se toman decisiones frente al texto. Por estas razones, para Goodman (1994), el aula de clases es el espacio social para desarrollar estrategias y ciclos, para activar en el lector la capacidad de comprender, también, lo define como un lugar para experimentar la alfabetización.

### ***2.3.1.4. Modelo de F. Smith (1971).***

Este modelo, propone dos elementos que fundamentan la comprensión como proceso de interacción: la información visual y la información no visual. El primero, se refiere a todo lo que el lector percibe en un texto, mientras que, el segundo, está asociado a todos los aspectos

relevantes (en cuanto a lo cultural, lo teórico, lo social, de la experiencia cotidiana y las habilidades cognitivas) que un lector sabe del mundo.

Esta perspectiva, también considera que la verdadera comprensión se da cuando el lector utiliza adecuada e intencionalmente su información no visual y realiza una búsqueda de significados en la información visual, lo cual ayuda a definir la comprensión como un proceso activo y mental que le permite entender el mensaje expresado por el autor. El papel del lector es interrogar el texto elaborando hipótesis y retroalimentando las mismas con la lectura global.

#### ***2.3.1.5. Modelo Rudell y Singer (1970).***

Estos teóricos se identifican con la postura que la actividad lectora es una extensión del desarrollo natural del lenguaje y puntualizan sobre la existencia de un grupo de subsistemas interrelacionados que contribuyen en la comprensión textual, estos son: el cognitivo, el afectivo, el lingüístico y el feed back.

- El subsistema cognitivo relacionado con el proceso de decodificación, elaboración y reconstrucción de la información.
- El subsistema afectivo asociado a los valores e intereses del lector.
- El subsistema lingüístico conformado por el nivel de input auditivo visual relacionado con los grafemas, fonemas, morfemas y sus interrelaciones, y, el nivel estructural y semántico relacionado con la memoria a corto plazo, las normas transformacionales y el diccionario mental. En cuanto, al nivel estructural permite profundizar y comprender lo semántico del texto. Y, por último.
- El subsistema feed back o de retroalimentación, el cual utiliza el lector para valorar sus operaciones mentales en la captación del mensaje escrito.

### ***2.3.1.6. La comprensión lectora como un conjunto de habilidades específicas.***

Este modelo tiene como eje central la identificación de las capacidades mentales relacionadas con la lectura funcional (entender mensajes elementales y de la cotidianidad). Sánchez (citado en Caro, 2011) como exponente de este modelo, postula tres habilidades fundamentales y básicas para desarrollar los procesos de comprensión textual: la interpretación, la organización y la valoración. La primera, busca la información de las opiniones, la identificación de las ideas principales y las conclusiones. La segunda, las secuencias, el resumen y las generalizaciones. Y la última, identifica las relaciones de causa/efecto, las verdades, las falsedades y los argumentos.

### ***2.3.1.7. Modelos de procesamiento ascendentes o Bottom Up Gough (1971).***

Para estos modelos, la comprensión es definida como un proceso lineal en el cual el texto es la base para realizar el procesamiento de la información; ya que el significado se encuentra en las letras, las palabras y las oraciones y, el lector, tiene la tarea de decodificarlo. La decodificación implica tener un estímulo visual de las unidades lingüísticas mínimas (letras y sílabas) hasta llegar a las palabras, las frases, las proposiciones (del deletreo a las sílabas y luego al sentido global del texto).

### ***2.3.1.8. Modelos de procesamiento descendentes o Top Down. Smith (1983).***

Para estos modelos, en el proceso de comprensión son relevantes los conocimientos previos, los propósitos, los recursos cognitivos, las expectativas y los intereses del lector; mientras más sepa el lector sobre el tema leído, comprenderá más, y, en consecuencia, podrá formular hipótesis para luego rebatirlas o confirmarlas. En este orden de ideas, el lector es el protagonista de este proceso lineal en el cual se reconoce la función de los niveles textuales (semántico, sintáctico y léxico).

### ***2.3.1.9. Modelos de procesamiento interactivos, F, Cabrera, T, Donoso y M, Marín. 1994.***

Las aportaciones más importantes a este modelo provienen de los modelos ascendentes y descendentes. En cuanto al proceso de comprensión, el lector posee un papel activo y reconstruye el texto a partir de los esquemas elaborados en la mente, a partir de lo que conoce del mundo, de los recursos cognitivos, de los intereses, los propósitos y las hipótesis planteadas por el lector. Además, tiene en cuenta los niveles textuales.

### **2.4. Modelo de comprensión desde el enfoque sociocultural.**

En este modelo, la lectura es una práctica social contextualizada en una situación específica. Al leer se comprende y se participa socialmente con el propósito de asumir un rol, unos valores y una ideología. Es así, como la lectura deja de ser una técnica individual que modela y se asume como “construcciones sociales, actividades totalmente definidas” (Cassany 2006, p. 23).

Leer, desde la definición de Cassany, se acuna de manera complementaria en la decodificación, la comprensión y en la actuación social (para ello se necesita desarrollar en los individuos lo lingüístico, lo cognitivo y la interacción social). Es decir, la lectura tiene tres planos para su comprensión: “El lingüístico, el cognitivo y el sociocultural” (Cassany, 2006, p. 18).

La concepción lingüística contextualiza el significado de las palabras en el texto y caracteriza su sentido como único, estable y objetivo, por lo tanto, es independiente al lector. Todo está en el texto, fuera de este nada existe. Además de reconocer el significado lexical, esta perspectiva se enfoca en la forma ortográfica, forma de las letras, la sílaba y la relación entre los grafemas y fonemas. Se debe agregar que este plano hace énfasis en prácticas letradas centradas en la oralización de grafemas y en la entonación, ello implica que el significado se aloja en los vocablos y en las oraciones del texto, lo cual hace que el lector realice una comprensión superficial. Además, le otorga mayor relevancia a la búsqueda de la información que está

explícita para el lector. Bajo esta concepción, aprender a leer se limita a lo lingüístico y se ponen en práctica los conocimientos morfológico, sintáctico y semántico, como también la estructura y la organización del texto. Por otro lado, Cassany (2004), plantea que las palabras son convenciones que permiten comprender el significado global del texto, por lo que el lector puede encontrar sombras léxicas o expresiones desconocidas.

A su vez, la concepción psicolingüística, también llamada concepción cognitiva, define la lectura con la construcción de significado basado en la interacción entre el texto y el lector, es decir, se concibe como una serie de pasos lingüísticos y sobre todo cognitivos. Está centrada en los procesos mentales internos del lector, ello implica que leer sea un proceso constructivo, en donde el texto es una unidad para formular y comprobar hipótesis. En palabras de Cassany (2006): “El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos; y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería” (p. 32). Esta cita corrobora la importancia de leer entre líneas es entender lo que está escondido de manera parcial o que el autor da por supuesto y que va más allá de la comprensión superficial.

Sin embargo, en la actualidad la lectura no se concibe desde una única manera. Los tipos de textos han cambiado, por lo cual las prácticas de lectura han evolucionado en el tiempo. Es decir, hoy no se lee igual que en tiempos pasados, como tampoco los lectores le dan el mismo sentido a un mismo texto, esto se debe a los diversos factores asociados en el acto de leer como: la cultura, la sociedad, los objetivos que se persiguen, el conocimiento de cada lector, entre otros.

Por su parte, la concepción sociocultural o ideológica de la lectura, se centra en conocer las particularidades de cada comunidad, en ella no solo se decodifican los significados de las palabras y con poder hacer las inferencias necesarias, pues este plano es más complejo para lograr comprender desde la ideología los géneros discursivos, los roles del autor y el lector, las formas de pensamientos y los valores y representaciones culturales, es decir, cómo cada uno se

presenta en sociedad, cómo es visto por los otros y cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. En palabras de Cassany (2009):

Por ideología nos referimos a cualquier punto de vista que adopte un autor en su texto, sea político, social, religioso. Cultural, ideológico o económico. Cualquier discurso tiene un autor y este está situado en una comunidad cultural, en un lugar y un momento Leer es, pues, saber comprender sus puntos de vista y contrastarlos con los nuestros (p.81).

A partir de estas concepciones, Cassany (2006), postula tres planos de articulación de la comprensión textual denominados: líneas, entre líneas y detrás de las líneas. El primer plano, abarca la comprensión del significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. El segundo plano, evidencia las interpretaciones desde las deducciones de las palabras, lo implícito en el texto como los dobles sentidos, las presuposiciones, entre otras. El último plano, pone de manifiesto en la comprensión textual la ideología (el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor).

En la voz de Cassany (2015):

El concepto que permite referirse mejor a la elaboración de la ideología es lo crítico o la criticidad. Leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. (p.91).

Esta cita, permite corroborar que la ideología en el proceso lector se entiende como una práctica social enmarcada en una comunidad de hablantes que construyen un significado, a partir de interacciones de poder o jerarquías políticas, religiosas, culturales, entre otras. Entender el texto desde el plano crítico implica que los lectores compartan reglas y construyen ciudadanía en



la producción e interpretación de diversos códigos culturales, asuman habilidades de comprensión más complejas como develar aquellas posiciones implícitas, puntos de vistas e intenciones en el contenido de los diversos géneros discursivos que circundan en el imaginario cultural.

A continuación, se presenta el texto argumentativo, teniendo en cuenta los postulados de Álvarez (1997); Dolz (1996); Perelman (1989); Martínez (2001) y Weston (2004) quienes tienen afinidad con la presente investigación.

## **2.5. El texto argumentativo.**

Esta investigación centra su objeto de estudio en la argumentación como actividad lingüística de persuasión, en este caso, la caricatura concebida como un texto de carácter argumentativo que expresa una opinión de la cultura. Desde este punto de vista, la argumentación es una práctica discursiva que expone la opinión de un autor, sustentada bajo una variedad de argumentos que apoyan o refutan un hecho o un asunto; cuando este proceso argumentativo se pone en práctica, intenta convencer o persuadir a un interlocutor a que cambie la idea o adherirse hacia el punto de vista que se defiende. A propósito, Álvarez (2001), plantea que la argumentación se manifiesta a través de géneros como la discusión o deliberación (emitir juicios, pedir explicaciones, dar consejos o recomendaciones, poner peros, buscar pros y contras ante determinadas actitudes o acontecimientos).

De esta manera, el texto argumentativo es un conjunto de estrategias que usa un orador con el fin de modificar el juicio y adhesión de un destinatario. Desde este mismo sentido, para Álvarez (2001) “la argumentación es una actividad lingüística que expresa una actividad de pensamiento en cuanto se produce unas determinadas huellas de dicho pensamiento; estas, a su vez, permiten translucir la intención de quien las use” (p.50).

En lo que respecta a las características de la argumentación, se consideran varios componentes que participan el acto argumentativo: El primero, es el objeto de discusión que se define como el tema a polemizar en la actividad argumentativa, además de su carácter controvertido, las posturas están relacionadas con estrategias de comparación, ejemplificación, contraste entre otras. En segundo lugar, el locutor o enunciante es la persona que emite un determinado punto de vista sobre un hecho o situación y evidencia una postura, a favor o en contra, en relación con el evento planteado. Por último, la intención pragmática del acto comunicativo, definida como esa reacción que se quiere provocar en el interlocutor como es la de adherir, convencer y persuadir.

En lo que se refiere, la estructura textual que debe tener un discurso argumentativo, se tienen en cuenta categorías organizativas y funcionales que sirven de apoyo al orador para ir jerarquizando los modos lingüísticos que se expresan en el momento de la práctica argumentativa, son entre ellas:

1. La introducción, que tiene como finalidad principal presentar el tema y disponer favorablemente al receptor (auditorio) para que acepte la tesis, para ello, la lengua dispone de una serie de recursos tales como: apelar a un hecho aceptado universalmente, en el que se basa la tesis defendida; a lucir valores compartidos o hechos de la tradición; recurrir a la autoridad, o a la compasión y a las emociones del auditorio, etcétera.
2. La exposición de hecho, que es el medio que se usa para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúe en contra del argumentador, pues, desde este momento, el relato de la presentación de los hechos y los datos (preguntas) tienen ya un valor de argumentación. Para ello se utilizan recursos como: relatar historias o acontecimientos

que favorezcan a la argumentación; aportar datos objetivos (cuadros, estadísticas, imágenes, etcétera) y, por lo tanto, incuestionable; utilizar comparaciones, etcétera.

3. La exposición de los argumentos, que es el espacio donde el emisor expone los argumentos que estima oportunos a favor de la tesis que se defiende y de lo que se sirve también para refutar los argumentos de la parte contraria. Con la pretensión de limitar el alcance de los argumentos y reducir la fuerza argumentativa de los mismos, quien argumenta puede incluir concesiones a la parte contraria. Y finalmente,
4. La conclusión, que es el recuerdo o recapitulación de lo más importante que se ha expuesto; supone un esfuerzo de los argumentos utilizados (Álvarez, 2001. ps. 51-52).

A su vez, se plantean diversos tipos de argumentos que tienen como finalidad convencer, persuadir e influir sobre las ideas de un interlocutor. Dicha clasificación se presenta de la siguiente manera:

1. Argumentos basados en la causa: Este tipo de argumentación aporta una respuesta a una pregunta, explica un determinado fenómeno relacionándolo con una causa.
2. Argumentos basados en la definición: Permite eliminar las ambigüedades, y por ello establece la univocidad, condición primera de todo discurso que tienda a la verdad.
3. Argumentos basados en la analogía: Se basa en precedentes. El procedimiento de la argumentación consiste en relacionar el caso concreto de estudio en un caso tipo o con un modelo o parangón.
4. Argumentos basados en la autoridad: Consiste, en apoyar la verdad de la conclusión sobre la persona del enunciador y se reconoce de la siguiente manera: a) alguien ha dicho algo sobre algo; b) ese alguien se le reconoce competencia y saber; y c) por tanto, lo que ese alguien dice es verdad (Álvarez, 2001. ps.53, 54).

Sobre esta misma temática, pero desde otra perspectiva, Weston (2004), expone que plantear un argumento es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas para apoyar una conclusión. Lo anterior, significa que los argumentos son esenciales para apoyar las opiniones y afirmar una conclusión que se defiende a través de premisas o razones. Además, agrega que si sus premisas son débiles su conclusión también lo será, de tal manera que los argumentos no son reglas arbitrarias en el proceso argumentativo, pues tienen la finalidad de expresar un pensamiento, explicar y defender una posición. Este experto, finalmente, resalta la importancia de la jerarquización de los argumentos.

Al respecto, Dolz (1996), afirma que: “el argumentador intenta convencer al otro racionalmente o persuadirle apelando a sus sentimientos; dicho de otra manera, busca modificar las opiniones o las actitudes de una persona o de un grupo” (p.9). Lo anterior, apunta a considerar la actividad argumentativa como un proceso racional y emotivo, en donde el argumentador tiene como propósito convencer y persuadir a su interlocutor, para que este pueda adherirse a sus planteamientos.

Simultáneamente, Dolz (1996) reafirma en su teoría que, en el proceso argumentativo, el diálogo que surge entre los sujetos discursivos se expresa a través de acciones estratégicas por parte del argumentador para que el destinatario apruebe su punto de vista partiendo de la siguiente situación argumentativa: “primero, exponiendo directamente los argumentos favorables a su postura; después, refutando las posibles objeciones y, finalmente, negociando una solución” (p.9).

En el caso del contexto escolar, Dolz (1996), considera que la actividad argumentativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje se muestra como una práctica de poco desarrollo en el aula, agrega también, que se privilegian actividades de comprensión con textos narrativos y descriptivos, obviando la enseñanza de la argumentación, concebida como una práctica ausente y

tardía en la escuela. Sin embargo, propone una serie de estrategias didácticas que conducen hacia la enseñanza de la explicación y la argumentación en el aula: En primer lugar, diferencia las características de los géneros discursivos y distingue en cada uno los usos concretos y contextos de producción, sus propiedades lingüísticas y contenidos específicos que poseen. En segundo lugar, manifiesta que la argumentación oral es más asequible para el niño que la escrita, especificando que ésta se piensa como un acto más complejo donde el estudiante debe conocer las propiedades de negociación argumentativa. Por último, plantea que el diálogo argumentativo en el aula debe darse cara a cara para que cada sujeto argumentador pueda dar su punto de vista con argumentos sólidos y fundamentados, refutar e influir en las emociones de su oponente y luego negociar una posición de compromisos.

En este orden de ideas, el discurso o texto argumentativo se define “como el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea” (Perelman y Olbrecht-Tyteca, Vignaux, y Ducrot, citados en Álvarez, 1997, p,3). En este supuesto, se entiende la argumentación como un género discursivo que persigue finalidades específicas debido a que el locutor en el acto argumentativo produce huellas o indicios que permiten conocer sus propósitos, en una situación de confrontación o desacuerdo. En otras palabras, la acción argumentativa se devela por el uso de marcadores textuales pragmáticos que dan solidez al discurso al servicio de una intención y construcción comunicativa de parte de quien la usa.

Por otra parte, desde la perspectiva dialógica del discurso argumentativo, se define la argumentación como un acto de habla complejo cuya intención es contribuir a la resolución de una divergencia de opinión (Van Eemeren, citado en Martínez, 2001). Por consiguiente, la autora sustenta la argumentación como una práctica social dialógica que se manifiesta, a través de la interacción entre los sujetos enunciantes, con el fin de resolver una situación de conflicto que no

tiene consenso; esta actividad de producción argumentativa implica el dominio de habilidades verbales de persuasión que harán posible la aprobación de las ideas que están en conflicto.

En este orden de ideas, Martínez (2001), plantea que “la situación común y corriente de todo uso del lenguaje es el diálogo, la polifonía. La dimensión dialógica es lo propio del fenómeno discursivo, es la característica por excelencia de las prácticas discursivas de los seres humanos” (p.14). En este sentido, la argumentación es una actividad discursiva mediada por el lenguaje y el intercambio verbal de los sujetos hablantes, para lograr propósitos comunicativos y de adhesión a favor o en contra de una tesis, por consiguiente, es una característica inherente del ser humano. Dicho en otras palabras, “las formas de la lengua y las formas típicas de enunciados, es decir, los géneros discursivos, se introducen en nuestra experiencia y en nuestra conciencia conjuntamente y sin que su correlación estrecha sea interrumpida” (Bajtín, citado en Martínez, 2001, p. 14).

En el siguiente apartado se abordará las nociones generales sobre el texto caricaturesco, concebido como un texto icónico verbal de carácter argumentativo

## **2.6. El texto icónico verbal: La caricatura.**

La tipología textual que enmarca esta propuesta investigativa es la caricatura, considerada como un texto de carácter argumentativo que expresa un punto de vista ideológico de la cultura. Ella se entiende como género discursivo multimodal, apto para desarrollar procesos de comprensión lectora por su riqueza expresiva y un fuerte contenido plurisignificativo, que evoca diversas posturas sociales. Su génesis proviene del vocablo italiano “caricare” que quiere decir cargar (Pedrazzini y Scheuer, 2012, citados en Fernández, 2015, p. 8),

Por otro lado, Villaveces (2008), plantea que la caricatura surge con fuerza en el siglo XIX, aunada al auge creciente de prensa escrita y del desarrollo de las técnicas de grabado. Algunas caricaturas de la época se recogen en El Zancudo, “gaceta satírica y de mordaz virulencia”

(Arciniegas, 1975: 8). Si bien en Colombia la caricatura inicia en el siglo xix, no será hasta 1930 cuando se observe un trabajo asiduo en este campo, época que se conocerá como la “edad de oro de la caricatura”, principalmente política por ser utilizada, tanto por los partidos como por la prensa, para criticar y ridiculizar al adversario.

### **2.6.1. Concepto de caricatura.**

Investigaciones consultadas, han rescatado la importancia de la caricatura como medio de expresión social, a propósito, Villalba (2013), define la caricatura como “una pintura o dibujo que vendrá acompañada de algunas palabras cuyo propósito principal será la presentación satirizada de algún elemento de la realidad” (p.77). Lo que pretende exponer el autor sobre este tipo de texto, es la pertinencia de su carácter social, debido a que expresa con dibujos y palabras las costumbres y la vida de una cultura representada de forma irónica y punzante con el fin de propiciar una reflexión; la caricatura es un medio de comunicación que expone en su lenguaje icónico-verbal, la crítica y la burla de un conglomerado social con respecto a las formas de poder de sus gobernantes.

Por otro lado, se considera la caricatura como un género discursivo argumentativo y plurisignificativo, porque expresa una opinión de tipo ideológico a través del uso de diversos recursos retóricos que tienen como intención comunicativa convencer y persuadir a los lectores; sirve como vehículo para deformar las realidades de la vida cotidiana y los abusos de poder del hombre con el mismo hombre. Al respecto, Fernández (2015), manifiesta que:

La caricatura reúne imágenes que hablan y frases que dibujan, complementando lo verbal y lo icónico, una eficacia comunicativa, que va de la crítica social o la reflexión política, hasta la formación o reafirmación de opiniones. Se argumenta, convence, crea opinión y tal vez induce a la acción (p.47).

### **2.6.2. Composición y fundamentos sintácticos de la alfabetidad visual.**

Cuando se plantea la sintaxis de la imagen, se hace alusión a los elementos compositivos de la misma, entre ellos; la textura, el punto, la línea, el color, el contorno, el tono, la dirección, la escala y el movimiento. Estos componentes hacen parte de la forma y la función comunicativa, que estructuran el lenguaje visual. Por tal razón, Dondis (1976), considera que “la composición es el paso más importante en la resolución del problema visual. Los resultados de las decisiones compositivas marcan el propósito y el significado de la declaración visual y tiene fuertes implicaciones sobre lo que recibe el espectador” (p.33).

Sobre esta misma temática, pero desde otra perspectiva, en el contexto de la alfabetidad visual, considera que la sintaxis significa la disposición ordenada de partes y sigue en pie el problema de cómo abordar el proceso de composición con inteligencia y saber cómo afectarán las decisiones compositivas al resultado final. No existen reglas absolutas sino cierto grado de comprensión de lo que ocurrirá en términos de significado si disponemos las partes de determinadas maneras para obtener una organización y una orquestación de los medios visuales.

Estas ideas plantean que la sintaxis, en el lenguaje visual, hace parte de un conjunto de reglas y estructuras que representan el contenido sintáctico que le da significación a la imagen, debido a que permiten establecer todas las formas de expresividad, a través de la ordenación de partes que se conjugan para producir un sentido o una reacción. Relacionado con lo anteriormente dicho, Barthes (1986), expone una definición sobre la imagen donde manifiesta que: Es un reducto de resistencia al sentido, en nombre de cierta idea mítica de la vida: la imagen es una representación, es decir, en definitiva, resurrección, y ya se sabe que lo inteligible tiene fama de ser antipático con respecto a lo vivido (p.29).

Aunque Barthes (1986), se ocupe propiamente de la imagen publicitaria, deja claro en su teoría que en la decodificación de la imagen se plantean ciertos saberes culturales que se pueden



deducir desde el mensaje lingüístico, el mensaje denotado y el connotado, esto lleva a una significación global de la imagen. En relación con el primer mensaje, se destacan aquellas marquillas o signos que se definen como leyendas o textos de tipo esencialmente lingüístico, útiles para las diversas denotaciones y connotaciones de la imagen, es decir, la palabra reconstruye la polisemia y los dobles sentidos como sistema de información.

El segundo mensaje, hace alusión a la imagen denotada, la cual hace la distinción del significado literal, objetivo y primario de cada detalle o situación representada en la imagen y solo produce una información en el receptor a partir de la percepción de (líneas, formas, colores, objetos entre otros). El último mensaje, tiene que ver con los elementos retóricos de la imagen o imagen connotada, la cual hace referencia al significado cultural o simbólico. Es decir, la imagen en su connotación, estaría constituida por un significado estético y sugerente proveniente de códigos culturales como imágenes, palabras, objetos y comportamientos que son leídos de formas diferentes por cada individuo. En este sentido, se entiende por retórica el carácter persuasivo e ideológico de la imagen connotada, llámese también figurada, como el conjunto de estrategias discursivas que conducen al lector a interpretar las intencionalidades, sentidos o polisemias que provienen de un saber cultural o universal.

En el marco de estas consideraciones, en el siguiente apartado se abordará el enfoque comunicativo desde la enseñanza de la imagen en el entorno escolar.

## **2.7. Enfoque comunicativo.**

Anteriormente, la enseñanza de la lengua, en el marco del enfoque estructuralista de Chomsky, estuvo centrada en el estudio de la gramática y las normas que regían la estructura textual, sin tenerse en cuenta los escenarios reales de comunicación de los hablantes. A propósito, Cassany (citado en Zebedúa, 2012), plantea que:

La lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender; la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era gramática. La finalidad de las clases de lengua era aprender la estructura de la misma: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etcétera. (p.17).

En este sentido, el quehacer del docente se centró en el desarrollo de un discurso aislado y fragmentado de orden oracional, obviando el uso social del lenguaje en la interacción comunicativa, en el que la enseñanza de la lengua debe propender por las diversas formas de expresión y comunicación que emergen en la escuela, de hecho, es el aula escolar un espacio de interacción social donde se fortalecen las competencias cognitivas y discursivas de los sujetos usuarios de la lengua, por estas razones, el enfoque comunicativo concebido como un nuevo paradigma didáctico y metodológico para el quehacer docente, se caracteriza en abandonar las formas tradicionales y funcionales de la enseñanza y centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa, la producción, la comprensión de textos orales y escritos en la tarea escolar. Al respecto, Tusson (citada en Lomas, 1997), considera que:

No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar con soltura en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo o que implica el habla y la escritura, que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico ya sea oral y escrito (p.56).

Lo citado, hizo pensar en nuevos planteamientos y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua que permitieran propiciar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas:

escuchar, leer, hablar y escribir, a partir de esta propuesta, nace el enfoque comunicativo que plantea aportes metodológicos y tareas de enseñanza sobre los interrogantes del cómo se enseña y cómo se aprende en las aulas escolares. En este caso, se pretende usar la lengua con propósitos comunicativos para vehicular los aprendizajes de los estudiantes.

En el siguiente apartado, se considerará la secuencia didáctica como un dispositivo para desarrollar competencias comunicativas desde los postulados de Camps (2003); Pérez y Roa (2010) y Zabala (2000).

## **2.8. Secuencia Didáctica.**

La secuencia didáctica referida por Camps (2003), es definida como “una sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (p. 77). Mientras que Zabala (2000), establece que es “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16).

Desde las definiciones ubicadas en la perspectiva sociocultural y mencionadas en el párrafo anterior, se entiende que los autores postulan la necesidad de organizar, tanto la práctica docente como el quehacer de los estudiantes. La secuencia didáctica, como faro, establece el orden y el ritmo, ya que a través de ella se plantean aspectos esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: la indagación de los saberes previos, la promoción de la construcción de nuevos conocimientos, el estímulo de la autonomía y de la metacognición. En otras palabras, la implementación de la secuencia didáctica implica que el maestro considere de manera consciente los aspectos que se van a desarrollar, el proceso mental y las interacciones para la construcción de

una nueva información y la realización de una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado (Camps, 2003; Zabala, 2000).

Por su parte, Litwin (citado por Pérez y Roa, 2010) , propone desde el campo de la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, situar y modelar el conocimiento a partir de diversas “configuraciones” entendida, esta, como una práctica social y dada su multideterminación, soportada en un sistema de saberes explícitos, entendidos como la red distribuida de conocimientos situados en ciertas instituciones a las que el docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que se pertenece (redes, grupos de discusión, seminarios, grupos de reflexión e investigación...), a ciertos libros y tendencias teóricas, ciertos instrumentos (materiales, textos guía...) (p.59); de lo cual se colige que la Secuencia didáctica debe ser una sucesión organizada de actividades y ejercicios, encaminada a promover el aprendizaje del lenguaje, la lectura, la escritura, un género discursivo y la interacción entre los sujetos que participan en proceso de aprendizaje.

Otro rasgo de la secuencia didáctica es el conjunto de fases que componen su estructura organizativa y deben estar de acuerdo a los propósitos que el maestro desea evidenciar al incorporar las acciones pedagógicas para su planeación e implementación, de esta manera, Camps (citada en Garzón y Gutiérrez, 2018) definen tres tipos de fases:

*Fase de preparación:* En este primer momento se toman las decisiones pertinentes teniendo en cuenta la finalidad de la “tarea” que se va a iniciar que permiten general el clima de aprendizaje. Esta fase responde a las preguntas: “¿qué tenemos que hacer y qué tenemos que aprender?”. En este sentido el maestro debe precisar los siguientes elementos: la identificación de la secuencia didáctica, la tarea integradora, los objetivos y contenidos y los dispositivos didácticos a implementar.

*Fase de realización:* es el conjunto articulado de acciones que posibilitan la intervención pertinente a través de acciones pedagógicas pensadas e intencionadas. Los elementos más relevantes son presentación y negociación de la secuencia, actividades pedagógicas de apertura, desarrollo y finalización.

*Fase de cierre:* Este momento se basa en dos aspectos claves la socialización y la evaluación del proceso de intervención

Siguiendo con el orden propuesto, y con el propósito de abordar el aspecto cualitativo de la investigación en la secuencia didáctica, se abordará las aportaciones de Perrenoud (2011) y Cassis (2011) sobre las prácticas reflexivas.

## **2.9. Practicas reflexivas.**

Las prácticas reflexivas se definen como un ejercicio consciente que asume el maestro en el autorreflexión de su propia práctica para coadyuvar su quehacer y competencia docente. Al respecto, Perrenoud, (2011) considera que una práctica reflexiva:

Supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano de oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. Es decir, tener en cuenta la realidad de cada oficio, la parte del trabajo prescrito y la autonomía posible en el día a día, y la concepción dominante de la responsabilidad y del control (p.13).

A partir de lo anterior, se entiende por prácticas reflexivas, a la acción de meditar sobre la práctica pedagógica que ejerce el maestro cuando observa y analiza sus actuaciones en el ejercicio docente. En otro sentido más amplio, reflexionar sobre el quehacer de la enseñanza, está relacionada con el autocuestionamiento continuo de situaciones que permiten repensar y

resolver problemas de “habitus” (Bourdieu, 1973, citado en Perrenound, 2011) o rutinas conscientes en el trabajo de aula.

Desde la misma perspectiva, Cassís (2011) considera que la práctica reflexiva “conduce a una visión de los profesionales como agentes de una conversación reflexiva de la sociedad con su situación, agentes que se dedican a una investigación cooperativa dentro de la estructura de una contienda institucionalizada” (p.58). Es decir, Cassís expone una reflexión desde la teoría de Schon, al plantear que la secuencia de acciones que se ejecutan al interior de una práctica reflexiva permiten mejorar cada proceso de actuación de la enseñanza, antes y durante la acción misma, con el fin de tomar decisiones que fortalezcan el ejercicio pedagógico, en la medida en que los maestros compartan experiencias de aula con otros, de tal manera que se puedan enriquecer a través de una crítica permanente entre pares.

En este sentido, Cassis (2011), concibe la práctica reflexiva desde los postulados de Shon como una decisión estratégica en donde el docente debe asumir diversos comportamientos en los ámbitos institucionales educativos para resolver problemas cercanos en su entorno profesional, retroalimentar y modificar formas de enseñanzas con el fin de mejorar los desempeños y competencias de los estudiantes en las aulas escolares. Asimismo, el docente tiene la capacidad de “actuar y organizar lo que está haciendo mientras lo está haciendo” (p. 55). Lo anterior se define para Shon (Citado por Cassis, 2011), como la reflexión acción que el educador debe admitir en su accionar pedagógico para transformar sus prácticas de aula.

### **3. Marco Metodológico**

En este capítulo se presenta el marco metodológico del proyecto, en el cual se explicitan el tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, población, muestra, instrumento, procedimiento, unidad de análisis y unidad de trabajo. en aras de alcanzar los objetivos propuestos. A la vez, este se constituye en la guía que encamina cada uno de las acciones y los procedimientos realizados en él.

#### **3.1. Tipo de investigación.**

Esta investigación está centrada en el paradigma cuantitativo que, en palabras de Sampieri (2016), se usa para: “La recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.5)

Para el caso de esta investigación, cuyo propósito era determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura, con estudiantes de sexto grado, Livio Reginaldo Fischione de Riohacha, La Guajira, se aplicaron dos pruebas, una al inicio de la SD (Pre-test) y otra al final (Pos-test); estas permitieron recolectar los datos y la contrastación los mismos. Es relevante mencionar que esta investigación estuvo complementada por un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las docentes investigadoras.

#### **3.2. Diseño de Investigación.**

El diseño de esta investigación es Cuasi-experimental, ya que la muestra de la población es tomada de grupos existentes en la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione. Es de un diseño intragrupo, de tipo Pre-Test / Pos-Test, ya que el grupo se midió contra sí mismo en dos

momentos: antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica. Los resultados de las mediciones fueron contrastados con el propósito de dar cuenta de la incidencia de la Secuencia Didáctica para la comprensión lectora de texto argumentativo- tipo caricatura, en los estudiantes de sexto grado, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira.

### **3.3. Población y muestra.**

#### **3.3.1. Población.**

La población de esta propuesta investigativa es de 210 estudiantes, de sexto grado, en el nivel básico de la zona urbana de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de la ciudad de Riohacha, en la cual se ofrece la educación desde el nivel preescolar hasta el grado once. Del número total se conformaron seis grupos; de estos, 107 son hombres y 103 mujeres. Las edades de estos estudiantes oscilan entre 10 y 13 años y pertenecen al estrato bajo. Esta población no cuenta con estudiantes con necesidades especiales, ni con limitaciones físicas como ceguera o sordera y ni cognitivas que les impidieran su participación en el proyecto.

#### **3.3.2. Muestra.**

La muestra para esta investigación está constituida por un total de 32 estudiantes pertenecientes al grupo 604 de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione de la jornada matinal. Estos corresponden al 15,2 por ciento de la totalidad de los estudiantes. Dicha participación es respaldada por los padres de familia con la firma de un consentimiento informado (**anexo 1**), a través del cual los acudientes permiten la grabación de videos, el registro fotográfico de los cuadernos y de las actividades, como también de todas las acciones



pedagógicas a desarrollar, durante la implementación de la secuencia didáctica. En cuanto al género, se identifican 14 niñas y 19 niños que están en los 12 años de edad.

*Tabla 1. Caracterización de género y edad de la muestra*

<b>Género</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Edades</b>
Niñas	14	12
Niños	19	12

Fuente: Elaboración propia.

Haciendo referencia a la etnia de la totalidad de la muestra, se tiene que de los estudiantes el 12,5 por ciento se identifican como indígenas, 4 son afrodescendientes y los restantes se reconocen como Alijunas (no indígenas).

*Tabla 2. Clasificación por etnias.*

<b>Etnia</b>	<b>Cantidad</b>
Afrodescendientes	15
Indigenas	4
Alijunas	13

Fuente: Elaboración propia.

Esta muestra no cuenta con estudiantes con necesidades especiales (de tipo neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz) que les impida participar en la propuesta, asimismo, no existen casos de repitencia del grado.

### **3.4. Hipótesis.**

En este apartado se detalla la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula que se tienen en cuenta para la investigación.

### **3.4.1. Hipótesis de trabajo.**

La implementación de una SD de enfoque sociocultural, mejorará la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, de los estudiantes de sexto grado, de la IE Livio Reginaldo Fischione.

### **3.4.2. Hipótesis nula.**

La implementación de una SD de enfoque sociocultural, no mejorará la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, de los estudiantes de sexto grado, de las IE Livio Reginaldo Fischione.

## **3.5. Variables y Operacionalización.**

### **3.5.1. Variable independiente.**

Camps (2003), define la secuencia didáctica como: “una unidad de enseñanza de la composición (oral o escrita) con objetivos y actividades intencionadas en un espacio comunicativo (el aula de clases)” (p 38, 77). Asimismo, Pèrez yRoa (2010), plantean que: “una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido” (p 62).

De acuerdo con esto, la secuencia didáctica se caracteriza por tener un periodo determinado de tiempo en el cual se desarrolla una situación discursiva en tres fases: preparación, desarrollo y cierre. Cabe aclarar que estas fases son propuestas para la producción de textos, pero en esta investigación se adecuaron al proceso de comprensión textual.

Tabla 3. Variable independiente.

Definición conceptual de la variable independiente	Etapas	Indicadores
<b>Secuencia didáctica</b> (Camps, 2003) Una unidad de enseñanza de la composición (oral o escrita) con objetivos y actividades intencionadas en un espacio comunicativo (el aula de clases). Se caracteriza por tener un periodo determinado de tiempo en el cual se desarrollan una situación discursiva en tres fases ajustadas a la comprensión textual: preparación, desarrollo y evaluación.	<b>Preparación</b> Es el momento en el cual se expresa claramente el “conjunto de criterios de evaluación y realización” para desarrollar la tarea propuesta. Esta parte responde a las siguientes preguntas: “¿Qué hay que hacer?” y “¿Qué queremos aprender?”. Esta primera fase de preparación está constituida por: la tarea integradora, los objetivos, los dispositivos didácticos y los contenidos implicados en el reconocimiento del texto (Camps, 2003).  <b>Desarrollo o realización:</b> En esta fase se busca que los estudiantes comprendan el texto, a través de actividades secuenciadas orientadas por planos de comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas, asimismo, a aprender	Definir la tarea integradora. -Determinar objetivos de aprendizaje. -Seleccionar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. -Definir los dispositivos didácticos. -Seleccionar los textos a trabajar en la SD.  -Indagación de los conocimientos previos. -Presentación de la SD -Presentación del contrato didáctico. -Lectura de caricaturas en equipos de aprendizaje e individual.

---

<p>las características estructurales, formales del texto y la intención comunicativa. Los estudiantes construyen sus saberes de forma individual o en equipos de trabajo con la ayuda de una variada selección de caricaturas con el fin de fortalecer los planos de comprensión. Camps (2003).</p>	<p>-Identificación de significados explícitos, implícitos e ideológicos.</p> <p>-Identificación de significados icónicos - verbales en la caricatura.</p> <p>-Búsqueda de relaciones metafóricas y dobles sentidos, relaciones entre la palabra y la imagen,</p> <p>-Identificación del tipo de discurso y los propósitos del caricaturista.</p> <p>Ideología del autor y del lector.</p>
<p><b>Evaluación:</b> Es un proceso continuo y de formación basado en los objetivos planteados en la SD y en cada sesión. Responde a la pregunta: “¿Qué se aprendió con relación a las actividades pedagógicas y la tarea integradora? Este proceso acompaña a la comprensión en su función reguladora” Camps (2003).</p>	<p>Actividades de reflexión sobre lo aprendido (retroalimentación)</p> <p>-Seguimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, en cada una de las sesiones de la SD.</p> <p>-Reflexión metacognitiva continua: autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación</p> <p>-Evaluación metalingüística.</p>

---

---

-Planteamiento final del  
cierre de las sesiones con  
conclusiones

---

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5.2. Variable dependiente.

Según Cassany (2006), la comprensión lectora implica identificar los tres planos de lectura en un texto: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Para alcanzar la comprensión en el primer plano “es necesario que el lector haya comprendido el significado literal del texto a través de la suma de los significados de las palabras, las imágenes y la relación que establecen” (p 52). El segundo plano, “da cuenta de la comprensión de lo implícito en las palabras y las imágenes; las presunciones, los dobles sentidos, las ironías, lo connotativo, etc.” Y por último “detrás de las líneas, enmarca la comprensión de la ideología, el punto de vista, la intención, el contexto del autor y del lector y los argumentos.” (p. 52).

*Tabla 4. Variable dependiente.*

Dimensiones	Indicador	Índice
<b>Las Líneas</b> Comprender las líneas se refiere a comprender el significado literal de las palabras, expresiones y oraciones en el texto (Cassany:2006)	<b>Las palabras:</b> son aquellas marcas textuales verbales que tiene el texto.	Identifica el significado de las palabras utilizadas en la caricatura. (1)
		No identifica el significado de las palabras utilizadas en la caricatura. (0)
	<b>La imagen:</b> Es una secuencia de signos icónicos que producen <b>sentido.</b>	Identifica los signos icónicos en la caricatura. (1)
		No identifica los signos icónicos en la caricatura. (0)

	<b>Relaciones semánticas entre la imagen y las palabras:</b> Hace referencia al establecimiento de un vínculo de sentido entre las imágenes y las palabras que aparecen en la caricatura.	Identifica relaciones semánticas entre la imagen y las palabras. (1) No identifica relaciones semánticas entre la imagen y las palabras. (0)
<b>Entre líneas:</b> Indica lo que hay que deducir, las inferencias, hipótesis y las presuposiciones sobre las palabras y el contenido del texto. (Cassany:2006).	<b>Discurso:</b> Es un instrumento poderoso y versátil por medio del cual podemos seducir, manipular e intervenir a la humanidad.	Identifica los argumentos y razonamientos del discurso que proyecta la caricatura. (1) No Identifica los argumentos y razonamientos del discurso que proyecta la caricatura. (0)
	<b>Expresiones metafóricas:</b> Es el significado connotativo del lenguaje en la caricatura.	Identifica el lenguaje connotativo en la caricatura. (1) No identifica el lenguaje connotativo en la caricatura. (0)
	<b>Propósito del autor:</b> Es la intención de beneficio que busca el autor con lo que plantea en la(s) palabra(s) e imagen(es) en la caricatura.	Identifica el propósito del autor a través de la palabra(s) e imagen(es) en la caricatura. (1) No Identifica el propósito del autor a través de la palabra(s) e imagen(es) en la caricatura. (0)
<b>Detrás de las líneas:</b> Da cuenta de la ideología, el punto de vista, la intención y la	<b>Posicionamiento del autor:</b> es la ideología que está implícita en la caricatura y se analiza desde el contexto de caricaturista.	Identifica la ideología del autor en la caricatura. (1) No Identifica la ideología del autor en la caricatura. (0)

argumentación del autor. (Cassany:2006) .	<b>Medio o contexto ideológico:</b>	Identifica la conexión ideológica entre el texto y el contexto sociocultural en la caricatura. (1)
	Es el establecimiento de una conexión entre el texto y el contexto social e ideológico en el que se produce la caricatura.	No Identifica la conexión ideológica entre el texto y el contexto sociocultural en la caricatura. (0)
	<b>Posición ideológica del lector:</b>	El lector devela la posición ideológica del lector. (1)
	El lector devela lo que dice el autor.	El lector no devela la posición ideológica del lector. (0)

Fuente: Elaboración propia.

### 3.6. Unidad de análisis: Prácticas de enseñanza del lenguaje.

Para el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas, la docente investigadora que implementó la secuencia didáctica utilizó los registros escritos (anotaciones personales, observaciones, sentimientos, sucesos, etc.) en el diario de campo que permitieron establecer las reflexiones, las conclusiones y las recomendaciones, acerca de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura, en estudiantes de sexto grado de la IE Livio Reginaldo Fischione . Las categorías para dicho análisis se establecieron y acordaron de manera colectiva, con el grupo de estudiantes del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación, extensión Riohacha, segunda cohorte, departamento de La Guajira.

*Tabla 5. Categorías para el análisis cualitativo.*

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
Descriptivo	Narra lo que sucede en el aula.
Autorregulado	Realiza cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones.
Propositivo	Elabora propuestas pertinentes al contexto del grupo.
Crítico	Asume una posición crítica a partir del análisis de lo que sucede en el aula
Disruptivo	Realiza cambios a sus prácticas habituales.
Cómo se entiende la comprensión	Son las maneras como el docente piensa o representa la comprensión.
Cómo se enseña la comprensión	Procedimientos que el docente considera necesarios para enseñar ese saber.

Fuente: Elaboración propia.

Unidad de Trabajo:

Docente 1: Licenciada en Lengua Modernas y especialista en Estrategias y técnicas para el desarrollo de la lectura y la escritura. 24 años de experiencia como docente de básica secundaria en el sector público y 4 años de experiencia como docente catedrática en la Universidad de la Guajira.

### **3.7. Técnicas e instrumentos.**

Para este trabajo de investigación se construyeron 3 instrumentos con la finalidad de determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión lectora de textos argumentativos, tipo caricatura, en los estudiantes de sexto grado, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira; el primero, un cuestionario Pre-test (Ver anexo B), elaborado con base en la caricatura “Los Niños Wayuu”, del caricaturista Matador. El segundo, un cuestionario Pos-test(ver anexo C), elaborado con base en la caricatura “Real Voluntad” del autor Ricky; ambos cuestionarios poseen 18



preguntas con cuatro opciones de respuestas y están basadas en las siguientes dimensiones: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.

El tercero, el diario de campo el cual permitió registrar de manera narrativa-descriptiva las prácticas pedagógicas, obtener interpretaciones de lo que pasó en el contexto del aula, además de ser un soporte físico en el análisis de la información.

*Tabla 6. Rangos de desempeño de cada uno de los componentes de la comprensión.*

Nivel	Puntaje porcentual	Rango de respuesta esperada
Bajo	33%	0-6
Medio	67%	7-12
Alto	100%	13-18

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios fueron contruidos, revisados y realimentados por los maestros investigadores, testeados con cuatro pruebas pilotos aplicada a los estudiantes de 6-02 y 6-03 en la IE Almirante Padilla y de 6-01 y 6-03 de la IE Livio Reginaldo Fiscione, los cuales poseían características similares a los de la muestra elegida. Además, para mayor validez y confiabilidad, fueron avalados por los expertos Mg. Karolaim Gutiérrez y Mg. Tatiana Salazar.

### 3.8. Procedimiento.

En este apartado se presentan secuencialmente las diversas fases del proyecto de investigación.

*Tabla 7. Fases del proyecto de investigación.*

Fases	Descripcion	Instrumentos
Evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de la comprensión de textos:</li> <li>- Elaboración del instrumento.</li> <li>- Validación:</li> </ul>	Caricatura: Los niños wayuu de Matador. - Cuestionario de selección múltiple con una respuesta.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prueba piloto.</li> <li>- Juicio de expertos.</li> <li>- Evaluación diagnóstica de la comprensión de textos argumentativo- tipo caricatura previa a la intervención.</li> </ul>	
Diseño y aplicación de la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño e implementación de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos – tipo caricatura.</li> <li>- Reflexión de las prácticas pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencia didáctica.</li> <li>- Textos argumentativos: tipo caricatura.</li> <li>- Diario de campo</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración permanente y final de la comprensión de textos, durante y después de la intervención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto Argumentativo:</li> <li>- Tipo caricatura.</li> <li>- Real voluntad.</li> <li>-</li> </ul>
Contrastación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estadística descriptiva</li> <li>- Prueba Pre-test</li> <li>- Prueba Pos-test</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### **4. Análisis de la información**

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, cuyos objetivos fueron determinar la incidencia de una secuencia didáctica (en adelante SD), de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos, género caricatura, de los estudiantes de sexto grado, como también reflexionar sobre las prácticas docentes.

El análisis de la información se realiza, en primera medida, desde la perspectiva cuantitativa, comparando los desempeños de los estudiantes en los datos estadísticos obtenidos en el Pre-test y Pos-test, los cuales dan cuenta de cada una de las dimensiones estudiadas. En segunda medida, se presenta un análisis cualitativo de las prácticas reflexivas en la enseñanza del lenguaje de la docente investigadora, partiendo de la información registrada y las categorías emergentes en el diario de campo, durante la aplicación de las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación de la SD.

##### **4.1. Análisis cuantitativo de la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura.**

En este primer apartado se evidencia de forma global los resultados estadísticos de los cuestionarios aplicados (Pre-test y Pos-test) a los estudiantes de sexto grado de básica secundaria. Posteriormente, se procede a realizar la prueba de hipótesis, con la intención de validar o rechazar la hipótesis a través de la estadística descriptiva, para luego, hacer un análisis de cada una de las dimensiones y, finalmente, establecer los cambios arrojados, teniendo como base los indicadores que las constituyen.

##### **4.1.1. Prueba de hipótesis.**

Seguidamente, se muestran las tablas con las medidas de tendencia central, al relacionar los resultados generales del grupo antes y después de la implementación de la SD.

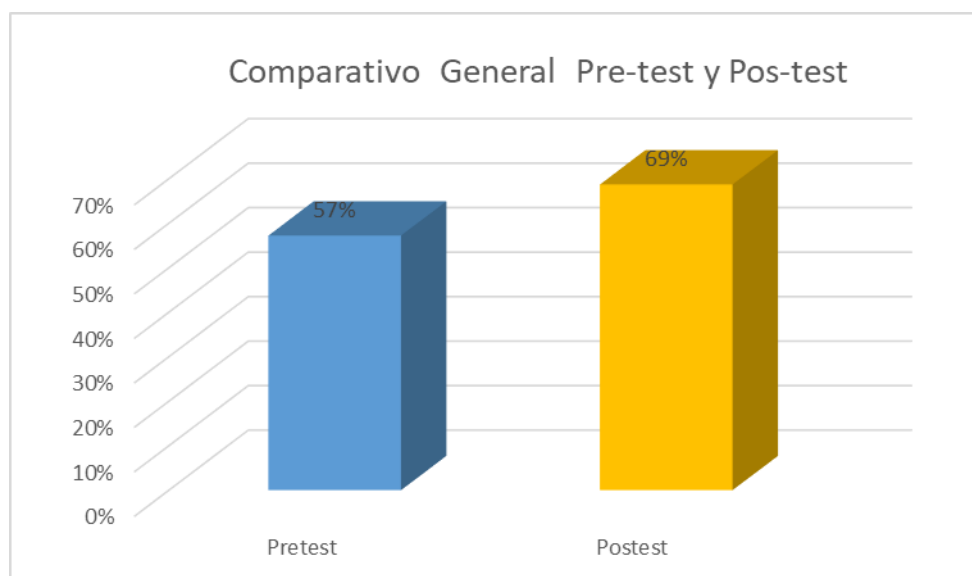
*Tabla 8. Tabla de medidas de tendencia central.*

<i>Total Pretest</i>		<i>Total Posttest</i>	
Media	9,733333333	Media	12,36666667
Error típico	0,511777011	Error típico	0,508509956
Mediana	10	Mediana	13
Moda	12	Moda	15
Desviación estándar	2,803118132	Desviación estándar	2,785223737
Varianza de la muestra	7,857471264	Varianza de la muestra	7,757471264
Curtosis	-0,14881021	Curtosis	-0,406664682
Coeficiente de asimetría	-0,57223029	Coeficiente de asimetría	-0,581286278
Rango	11	Rango	11
Mínimo	3	Mínimo	6
Máximo	14	Máximo	17
Suma	292	Suma	371
Cuenta	30	Cuenta	30

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica No. 1, se evidencian los avances en el desempeño, al comparar los resultados estadísticos entre el Pre-test y Pos-test; teniendo en cuenta la medida de tendencia central. Por lo tanto, se puede determinar que los estudiantes mejoraron después de la implementación de la SD en la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura. En el Pre-test, la media avanzó de 9,7 a 12 en el Pos-test; la mediana pasó de 10 en el Pre-test a 13 en el Pos-test; la moda tuvo un progreso de 12 en el Pre-test a 15 en el Pos-test. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis de trabajo, lo cual da cuenta que la implementación de la SD, de enfoque sociocultural, mejora la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura, de los estudiantes de grado sexto de básica secundaria, de la institución Livio Reginaldo Fischione de Riohacha, la Guajira.

A continuación, la gráfica evidencia los resultados generales obtenidos por el grupo en el Pre-test y Pos-test.

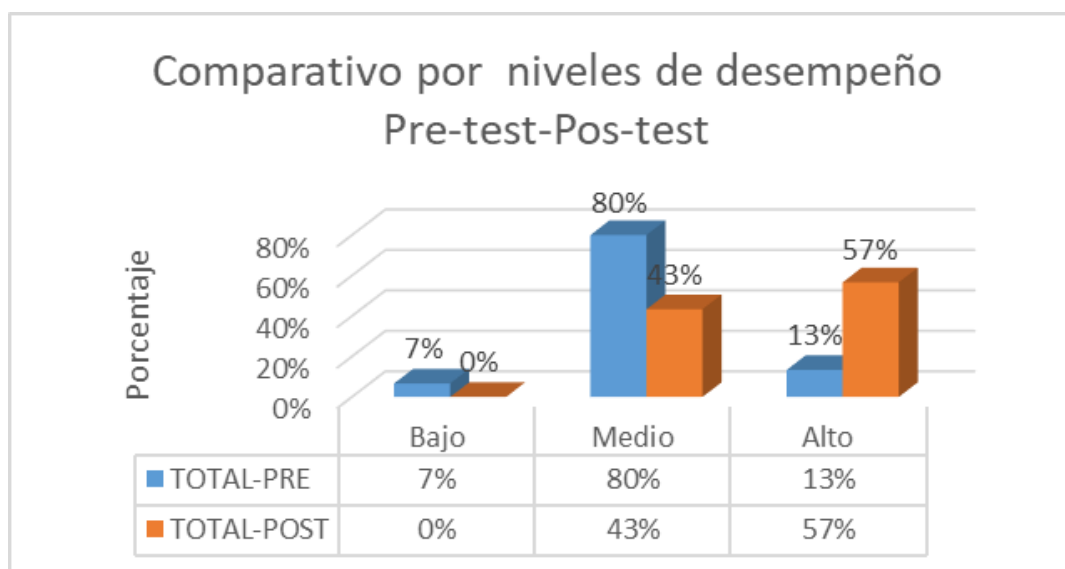


*Gráfica 1. Comparativo general del grupo en el Pre-test y Pos-test.*

Fuente: Elaboración propia.

Al observar los resultados de la gráfica comparativa, muestran los cambios en la comprensión lectora de textos argumentativos de tipo caricatura antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, asimismo; se logra evidenciar una mejora de 12 punto porcentuales en el promedio del grupo; estos resultados pueden ser debido a el trabajo realizado en la secuencia didáctica en la que se utilizaron textos expertos.

Seguidamente, se presenta la movilidad de los estudiantes antes y después de la SD, en los niveles de desempeño bajo, medio y alto.



*Gráfica 2. Comparativo general de la movilidad de los niveles de desempeño del Pre-test al Pos-test.*

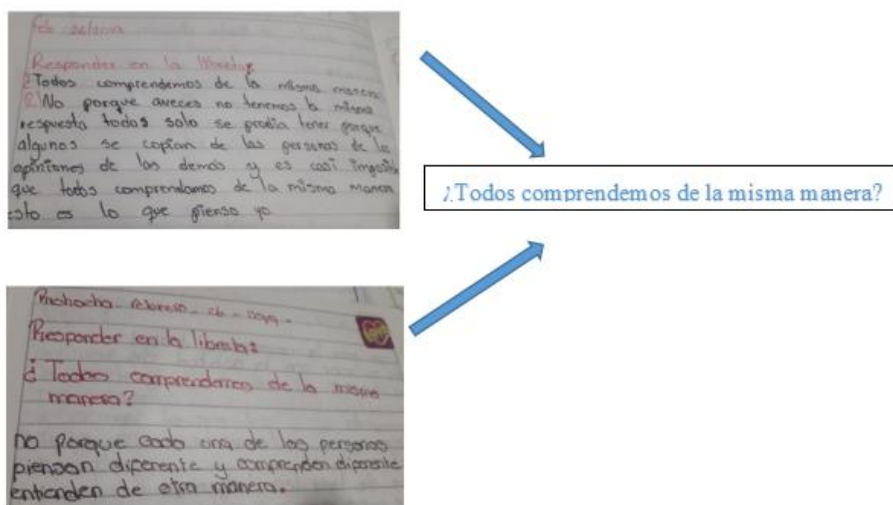
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se muestran los avances de los estudiantes del grupo, quienes se movilizaron de los niveles bajos y medios, en la prueba inicial, a un nivel medio y alto en la prueba final. En el Pre-test solo el 13% se ubicó en el nivel alto, aumentando en 44 puntos porcentuales en el Pos-test. De la misma manera se evidencia que en el Pre-test en el nivel medio un 80% y en el Pos-test un 43% y, en el nivel bajo en la prueba inicial, se obtuvo un 7% y en la prueba final un 0%. Esta situación se explica porque posiblemente los estudiantes antes de iniciar la secuencia didáctica no habían tenido contacto con textos caricaturescos expertos y solo identificaban el significado literal de las marcas textuales lingüísticas.

Cabe señalar que, al abordar los saberes previos, las actividades estuvieron centradas en explorar a través de preguntas las experiencias personales de los estudiantes en su oficio de lector con el propósito de compartir juicios o ideas con respecto a la comprensión textual. Es así como se planteó la siguiente pregunta para generar diversas perspectivas sobre el proceso lector:

¿Todos comprendemos de la misma manera? Explica tu respuesta.

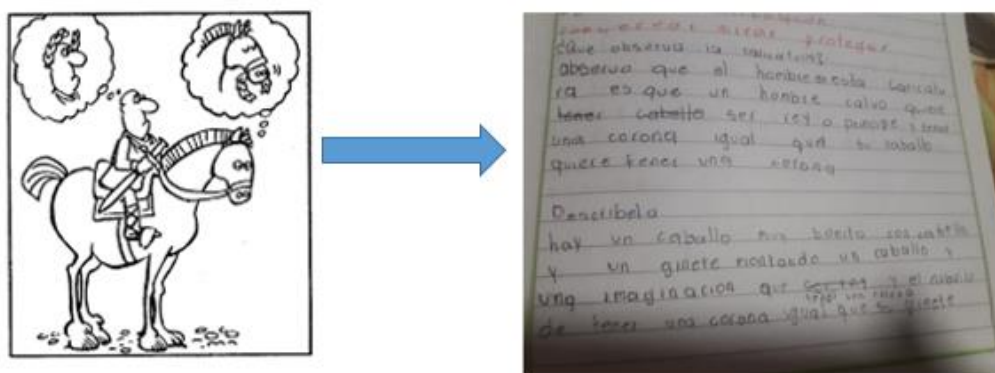
Los estudiantes anotaron sus ideas en la libreta para luego socializarlas. En esta fase de indagación los estudiantes llegaban a la conclusión que cada lector tenía una interpretación diferente a otro, como se observa en la imagen (1 y 2).



*Ilustración 1. Indagación de saberes previos.*

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, en la segunda fase de indagación de los saberes previos, se diseñaron actividades en las primeras sesiones de la SD, que permitieran observar en los estudiantes los niveles de comprensión al leer un texto, desde la visualización de la siguiente imagen:



*Ilustración 2. Indagación sobre los niveles de comprensión textual.*

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se pudo analizar de las respuestas dadas, es que en cuanto a los planos de comprensión textual (las líneas, entre líneas y detrás de las líneas), los estudiantes percibieron el significado del texto de forma literal, ya que expresaban lo que está visible en este y se dedicaron a describir y nombrar situaciones explícitas como el caballo, la corona, el jinete, el caballo tiene hambre y el hombre quiere su corona (imagen 3). Después de la observación de este comportamiento lector, la estrategia del maestro se basó en profundizar la comprensión con preguntas del nivel implícito como: ¿Qué es la corona desde el punto de vista social para el guerrero y el caballo? ¿Por qué razón piensan diferente?, ¿Qué representa la corona en cuanto a valores, poder, status y actitudes para los personajes? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con lo propuesto por el autor? Las respuestas que expresaron los estudiantes, en esta fase, evidenciaron un proceso de comprensión textual más crítico frente del texto icónico que se les presentaba, aunque en la dimensión de las líneas se debían planear actividades centradas en el nivel literal, la estrategia de enseñanza del docente iba encaminada en explorar, desde el inicio de la SD, la lectura crítica en los estudiantes.

Lo anterior, demostró que la implementación de la SD de enfoque sociocultural, tuvo incidencia en las transformaciones de la comprensión de textos argumentativos, tipo caricatura. Así, se concibe como un proyecto pedagógico con sentido e intencionalidades diversas para fortalecer un aprendizaje en común, que impacta el campo de la enseñanza de la lengua en contextos reales de comunicación. Al respecto, Camps (2003), define la SD como un proceso que plantea situaciones interactivas diversas y como un instrumento de aprendizaje que incide en la comprensión de los diversos tipos de textos y sus elementos constitutivos, además, promueve la capacidad metalingüística entendida como aquella que permite tomar la lengua como objeto de observación y análisis.

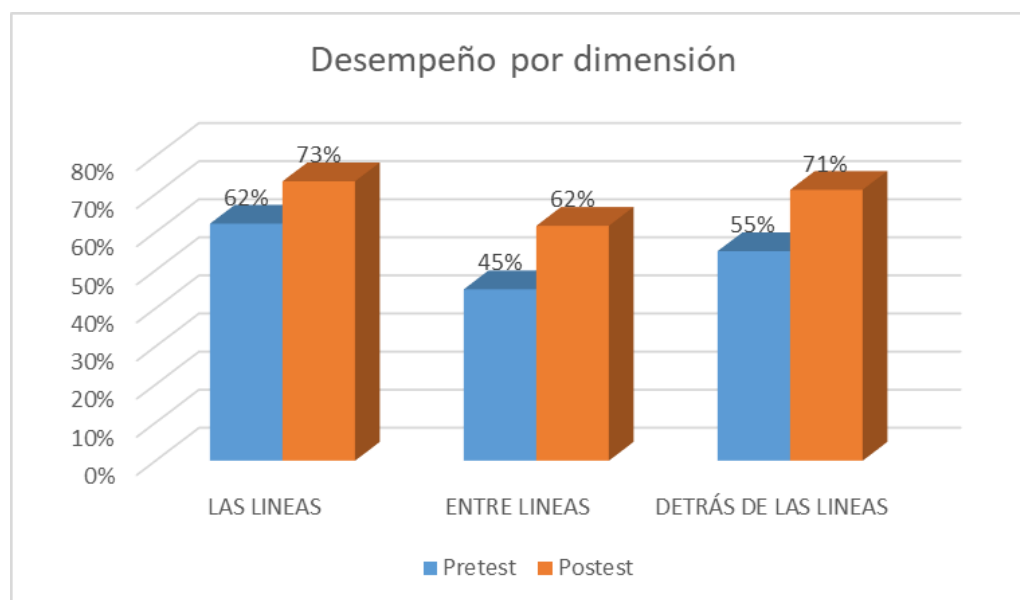
Por otra parte, el enfoque sociocultural que sustenta la propuesta permitió que los estudiantes construyeran el significado social del texto tipo caricatura, teniendo en cuenta el contexto de



comunicación, las diferentes visiones de mundo y los conocimientos previos, tal como lo expresa Cassany (2006). Para dar cuenta de las transformaciones dadas en cada dimensión propuesta en la variable dependiente, se presentan a continuación los resultados obtenidos tanto en el Pre-test como en el Pos-test.

#### 4.1.2. Análisis de las dimensiones.

La siguiente gráfica presenta los resultados obtenidos por los estudiantes en las dimensiones de la variable dependiente desde el enfoque sociocultural: la línea, entre líneas y detrás de líneas.



*Gráfica 3. Análisis comparativo de los resultados globales, del Pre-test y Pos-test, en las tres dimensiones de la Variable dependiente.*

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico, se puede apreciar un avance representativo en cada una de las dimensiones después de la implementación de la SD. A su vez, la dimensión *entre líneas* fue la que mostró mayor transformación con una diferencia de 17 puntos porcentuales de desempeño, entre el pre-test y el Pos-test, esto revela que los estudiantes, a partir de la relación palabra e imagen, lograron hacer deducciones e inferencias sobre el tema problema, la opinión, los

argumentos, la intención textual y los dobles sentidos que estaban implícitos en las caricaturas trabajadas en las sesiones de esta dimensión.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, la intervención con la SD contribuyó a mejorar en los estudiantes los procesos de comprensión de la caricatura como un texto argumentativo de opinión, pues el mensaje que transmite hace parte de un contexto sociocultural que esboza un pensamiento visual propio y auténtico. En consonancia con lo planteado, las actividades que se desarrollaron para lograr este objetivo se centraron en preguntas como: ¿Cuál es la opinión del autor en este texto y cuáles los argumentos?, ¿Qué tipo de texto y cuál es la intención?, ¿Cuál es el tono que insinúa esta caricatura?, ¿A favor de quién crees que escribe el autor?

Por otra parte, la dimensión que menos tuvo avances fue *las líneas*, con una diferencia de un 11%. No obstante, fue la dimensión que mayores resultados evidenció en el Pre-test. Este comportamiento se puede explicar porque en los estudiantes predomina el nivel literal en los procesos de comprensión. Cabe resaltar que antes de la aplicación de la SD, los estudiantes reconocían el carácter narrativo y descriptivo de la caricatura, más no su valor argumentativo, por esto, muy probablemente, se dedicaban a narrar lo que pasaba y a describir elementos explícitos de las imágenes, tal como lo afirman Álvarez (2001) & Dolz (1995,1996).

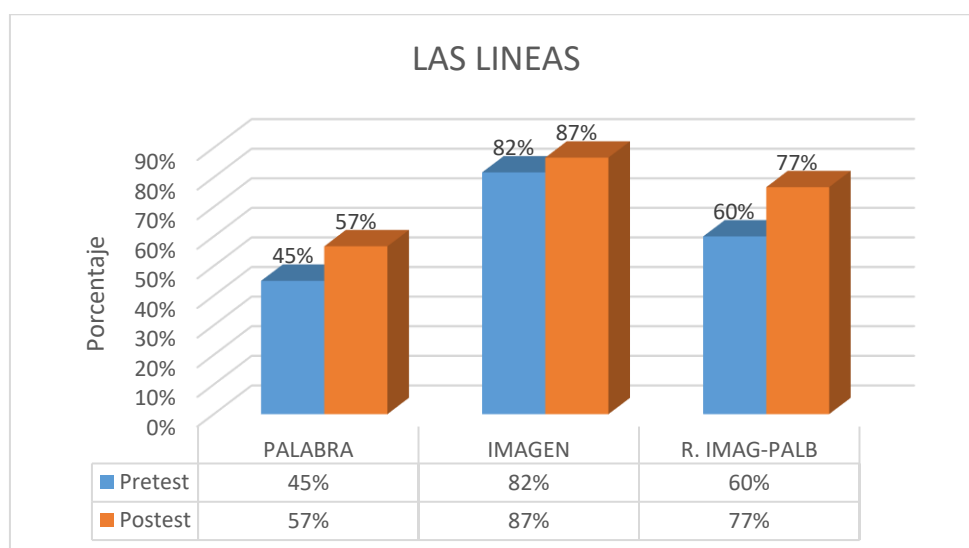
Teniendo en cuenta estas dificultades de comprensión, durante la implementación de la SD, se planearon actividades enfocadas a explorar el significado implícito entre la relación palabras e imágenes en las caricaturas a través de preguntas como: ¿Qué palabra, frase y/o imagen especial usa el caricaturista y con qué propósito?, ¿Qué palabras, gestos, movimientos corporales usa para lograr su propósito, ¿Qué tema expone la caricatura? ¿Qué dice la imagen del tema y las circunstancias ?, ¿qué dicen la(s) expresiones escritas o palabras del tema y las circunstancias? ¿lo que dice la imagen es diferente o similar a lo que plantean la(s) expresiones escritas (palabras)? Se considera que bajo esta propuesta, los estudiantes lograron comprender que en la caricatura la

relación existente entre el discurso textual y visual no se genera de manera unilateral, el significado se construye a partir las estrategias cognitivas de cada lector, ya que “cada individuo entiende de diferentes maneras, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados también varían” (Cassany, 2006, p. 32).

En lo anteriormente planteado, se observa que la implementación de la SD de enfoque sociocultural, favoreció notablemente la comprensión textual de la caricatura como texto argumentativo, pues los estudiantes pudieron expresar sus diferentes puntos de vista, consolidándose como lectores críticos en el desarrollo de una práctica pedagógica motivante, que abordó diversas estrategias de enseñanzas, para dar cuenta de la criticidad en el aula escolar, en este sentido, esta tipología textual objeto de lectura, permitió aportar en la formación de un estudiante reflexivo que pudo ser escuchado en cada una de sus interpelaciones al dar posturas críticas frente a los mensajes planteados en las caricaturas, a través de un ejercicio de repensar, juzgar y valorar el entorno que les rodea.

A continuación, se analizan cada una de las dimensiones desarrolladas, con el propósito de evidenciar los desempeños de los estudiantes del grado 6°, después de la aplicación de la SD.

#### 4.1.2.1. Las líneas.



*Gráfica 4. Indicadores en la dimensión las líneas.*

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 3 se observa la movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño en la dimensión las líneas entre el Pre-test y Pos-test. Lo anterior evidencia que el indicador concerniente a la “*relación entre palabra e imágenes*” tuvo mayor transformación con 17 puntos porcentuales porque pasó de 60 % en el Pre-test a un 77% en el Pos-test; asimismo, el indicador que tuvo menor transformación fue la *imagen* debido a que en el Pre-test se ubicó en un 82% y en el Pos-test en un 87%, con una diferencia de 5 puntos porcentuales.

La gráfica 3 que muestra los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión las líneas, que abarca los indicadores *las palabras*, *la imagen* y *la relación palabra e imagen*, estos en su conjunto hacen referencia “a la comprensión del significado que se aloja en el escrito y surge de todos los vocablos y oraciones del contenido textual” (Cassany, 2006). En este caso, la caricatura, como texto argumentativo, posee elementos que conforman su contenido como marcas textuales que son las palabras y las imágenes.

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo en los niveles bajo, medio y alto.

Ahora bien, los avances en la comprensión de este indicador “*relación entre palabras e imágenes*” del Pre-test al Pos-test, probablemente se presenta porque en el proceso de comprensión de la caricatura, los maestros investigadores diseñaron estrategias de enseñanzas enfocadas en preguntas generadoras como: ¿Dónde se presenta lo más importante en este texto; ¿en la imagen, expresiones escritas (las palabras) o en ambas? ¿Por qué?, ¿Qué dice la imagen del tema y las circunstancias?, ¿qué dicen la(s) expresiones escritas o palabras del tema y las circunstancias?. Así, este indicador se transforma después de la implementación de la SD debido a que después que se desarrollaron la sesión de las palabras y la referente a las imágenes, los estudiantes ya relacionaban marcas textuales claves (palabra e imagen) en la caricatura. Dicho de otra manera, los estudiantes comprendieron situaciones en contextos reales de comunicación evidenciadas en imágenes y palabras que evocaban diferentes percepciones del imaginario cultural, al construir el significado de la caricatura. En primer lugar, la imagen sin palabras y luego sumársela con el fin de mostrar los múltiples significados que aportaba en la interpretación global del texto. Es de cierta manera como “estos lenguajes se integran para dar sentido o intención al texto en situación de igualdad y colaboración” (Abad, 2012. P 38).

En el desarrollo de las actividades del indicador “*relación entre palabras e imágenes*” la dinámica de la clase se desarrolló en pequeños grupos colaborativos, acercamientos entre ellos mismos y el docente, donde fluyeron ideas y opiniones sobre lo que observaban y leían en las caricaturas. Asimismo, se analizaron textos pertinentes con el contexto social que rodea a los estudiantes como la violencia de género y el virus del sarampión traído de Venezuela a Colombia. En esta fase de intervención, los estudiantes identificaron una problemática ambiental representada en los *puntos*(imagen) relacionadola con el *titulo*(palabra) de la caricatura. Además, en los textos seleccionados para trabajar la violencia de género, los estudiantes, al observar

detalladamente los colores y las texturas, expresaron puntos de vista sobre la problemática, las formas de las imágenes (mujeres agredidas y golpeadas) y lograron conectar el significado del texto con el discurso lingüístico (títulos, palabras o frases).

Finalmente, para profundizar se le mostró en un taller reflexivo un listado de expresiones y textos con imágenes a los estudiantes, con el propósito de establecer una relación entre estas expresiones escritas y las imágenes con su debida justificación. Al respecto, Abad (2012), plantea que cada imagen-palabra propone estrategias de comprensión e interpretación cultural que enriquecen a las “comunidades de interpretación” lectora en esta colaboración entre imágenes y palabras (p, 5).

Por otro lado, el indicador que tuvo menor transformación fue *la imagen* con un 5 puntos porcentuales. Esta dificultad se pudo presentar debido a que la caricatura, como texto icónico verbal de opinión, era una tipología textual desconocida para ellos por su contenido y estructura, más aun, cuando la escuela, en la enseñanza de la comprensión, subvalora los textos de opinión como discursos que permiten expresar posturas críticas ; mientras prioriza el abordaje de textos academicistas o asignaturitas sin propósitos comunicativos, alejados de la realidad social e incapaces de generar un pensamiento crítico. En este sentido, Rodríguez ( 2014) plantea “la caricatura como expresión del lenguaje icónico, que adquiere importancia y relevancia como herramienta para facilitar la adquisición y difusión del conocimiento de manera significativa, creativa, argumentativa, descriptiva y crítica” (p, 5).

Todas estas observaciones frente al desempeño que muestra este indicador *la imagen*, se relacionan con las dificultades que mostraron los estudiantes, para comprender la capacidad significativa del material gráfico e icónico de la caricatura. Es decir, en identificar los elementos constitutivos de la imagen para luego comprender lo que el autor quiso representar a través de los personajes, símbolos, formas y signos, teniendo en cuenta que los estudiantes solo

evidenciaron una comprensión literal de estos elementos iconográficos, pues solo leían los números, no interpretaban los códigos, la texturas, las rayas y todo lo que Dondis (1976), denomina “la sintaxis de la imagen, agrupando en ella los componentes que hacen parte de la forma y la función comunicativa que estructuran el lenguaje visual” (p.33).

A pesar del alto desempeño, a los estudiantes se les dificultó comprender más allá de lo que la imagen quiso significar. En este sentido, se les hizo una tarea difícil interpretar en la iconografía deducir el color rojo de un corazón y las connotaciones en las expresiones y gestos de los personajes, así, las significaciones se elaboraban de manera aislada y no lograban comprender el sentido global y la intención comunicativa de los mensajes en la caricatura. De allí que Cassany (2009), sostenga que “el estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y a reformular sus hipótesis, en suma, a elaborar la coherencia global” (p,19).

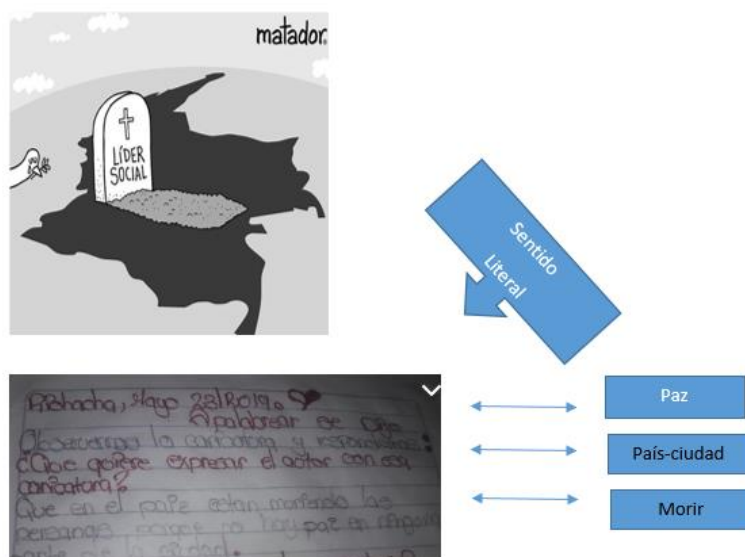
A su vez, en la sesión 8, cuando se exploró en los estudiantes los saberes previos sobre la imagen, ellos desconocían que cada punto, texturas, formas, color, líneas en la caricatura al conjugarse, poseían grados de significación y connotaciones emocionales, sensaciones implícitas que el autor pretendía plantear. En esta fase la percepción de la imagen jugó un papel de interpretación hacia la exploración del sentido en la caricatura, porque cada uno de sus elementos sugerían al lector un proceso argumentativo para poder develar la posición del autor, entonces fue evidente que los estudiantes solo tomaron de la imagen significaciones fragmentadas sin tener en cuenta el sentido global de la caricatura, que daba lugar a comprender aspectos retóricos y persuasivos como los dobles sentidos, situaciones irónicas, voces silenciadas que implicaban un análisis más profundo y crítico de esta tipología textual.

A propósito, “la caricatura es una acción, en un contexto espacio temporal, donde tienen lugar y se observan las relaciones de poder como parte de relaciones grupales y sociales, con una ideología, todo ello en el mismo sentido” (Van Dijk, citado en Fernandez Poncela, 2015. p.221).

El indicador *las palabras* también tuvo transformaciones, con un avance de 12 puntos del Pre-test al Pos-test, esto se debe a que antes de la implementación de la SD, los estudiantes presentaron dificultades para reconocer el significado implícito de las palabras en la caricatura y, en el proceso de comprensión textual de esta tipología discontinua, no lograron vincular la significación de palabras e imágenes como otra forma de leer desde la criticidad. Lo anterior, evidencia que los significados que se expresaron fueron de manera aislada sin tener en cuenta la intención comunicativa del texto. Esta situación se transformó después de la aplicación de la secuencia didáctica debido a que se planearon actividades de comparación de una caricatura sin palabras (icónicas) y otra con las palabras (verbal). Para la primera, se realizó la siguiente pregunta: ¿qué nos quiere decir el autor en esta caricatura? Los estudiantes dieron significados literales, (Colombia, muertos, tumba), luego se les agregó el discurso verbal con el propósito de evidenciar las connotaciones a través de interrogantes como: ¿Qué cambios puedes observar? ¿Qué deduces de ella en cuanto a su significado?, ¿El significado en cada caso es el mismo? ¿Por qué? Ligado a lo anterior, se pudo observar que los estudiantes realizaron deducciones cuando las palabras en la caricatura de acuerdo al contexto discursivo sumaban otras posibilidades de interpretación textual porque hicieron parte de su realidad. Así lo sustenta Cassany (2006), cuando dice que “el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social” (p.33).

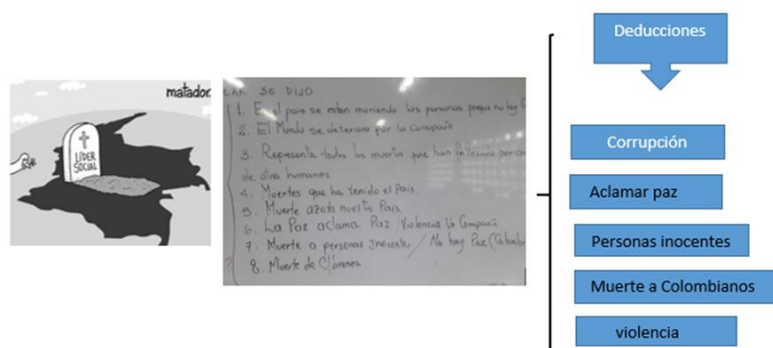


Lo planteado anteriormente se ilustra de la siguiente manera (sesión 7: las palabras).



*Ilustración 3. Sentido literal del texto.*

Fuente: Elaboración propia.

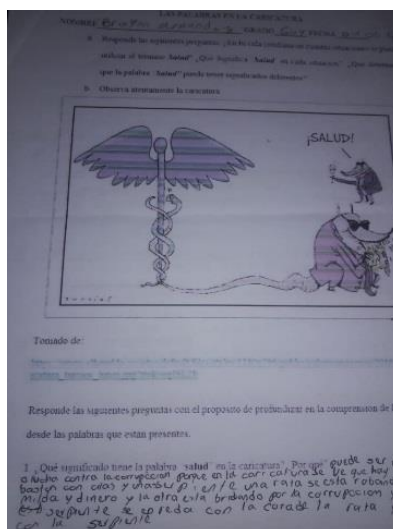


*Ilustración 4. Sentido inferencial del texto.*

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, al desarrollar actividades con caricaturas sobre *la salud*, constituidas por elementos icónico-verbales, se pudo observar que los estudiantes, al responder la pregunta 1: *¿Qué significado tiene la palabra “salud” en la caricatura? y ¿Por qué?* Evidencian que, después de la intervención con la SD, lograron identificar la palabra *salud* desde dos aspectos; el primero con el personaje que está con la copa (en la parte superior derecha) el brindis o la

celebración porque consiguió el propósito y, el segundo, identificado con el personaje que se está comiendo el dinero y la falta de salud es por la corrupción del gobierno.



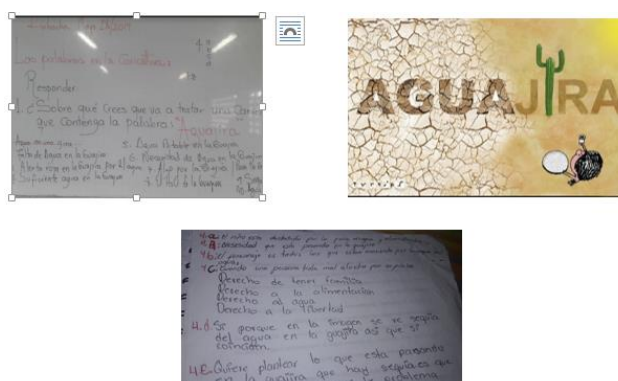
*Ilustración 5. Comprensión de las palabras en la caricatura.*

*Fuente: Elaboración propia.*

De esta manera, los textos seleccionados para el desarrollo de las actividades en la sesión de las *palabras* fueron pertinentes por la problemática social que ellos evidencian en las redes sociales y en su entorno cultural como el sistema de salud en Colombia, sed y hambre en la Guajira y muerte a los líderes sociales. Así, a partir de estas prácticas, se leyeron caricaturas acordes a su contexto social. Es así como la concepción sociocultural plantea que posiblemente “las palabras induzcan al significado, quizás el lector utilice sus capacidades deductivas, pero todo procede de la comunidad” (Cassany, 2006, p. 33).

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta en la sesión de las palabras fue las preguntas diseñadas en la fase de apertura para hacer predicciones a partir del título “AGUAJIRA”, la cual hizo parte de una de las caricaturas analizadas. El proceso de interpretación se inició cuando se procedió a escribir la siguiente pregunta en el tablero ¿Sobre qué crees que va tratar una caricatura que contenga la palabra “AGUAJIRA”? ¿Por qué crees eso? (aquí no tenían la caricatura). Esta estrategia de predicción, a partir del título, permitió en los estudiantes construir

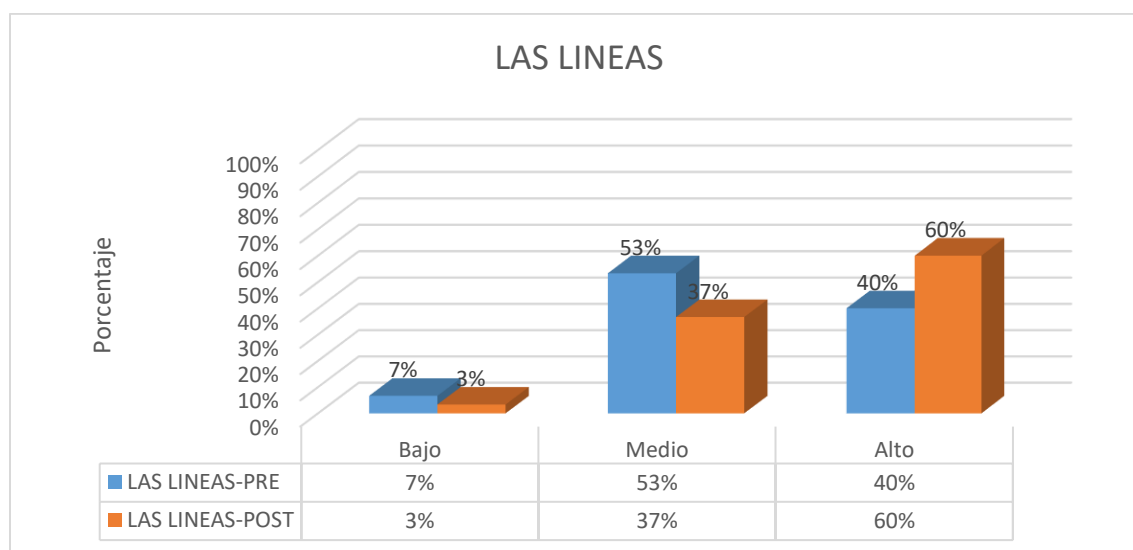
un significado muy próximo con la caricatura que se les iba a proyecta. Luego, se anotaron todas las interpretaciones que surgieron en el tablero como: La falta de agua; alerta roja por el agua; agua potable; sequía y necesidad de agua y alimentación en la Guajira. Además, los estudiantes expresaron puntos de vistas relacionados con la vulneración de sus derechos como la alimentación, el agua, la libertad y la salud. Las anteriores interpretaciones dejan ver como la activación de los conocimientos previos que tienen los estudiantes frente al significado de la palabra “AGUAJIRA “fue influenciada por el contexto social que los rodea, es así como conocen que en su departamento siempre ha faltado agua y alimentos porque sus experiencias e interacciones con el medio aportan a este conocimiento.



*Ilustración 6. Lectura predictiva a partir de las palabras en la caricatura.*  
*Fuente: Elaboración propia.*

Posteriormente, cuando ya las predicciones se anotaron en el tablero, se les proyectó la caricatura completa, allí se pudo reafirmar el significado de las palabras en la caricatura, pues a través del niño, la textura del suelo, los colores y el cardón fueron elementos que enriquecieron su significado. En este sentido para Cassany (2006), “el significado de las palabras se elabora a partir de los saberes previos que el lector aporta y varía según los individuos y las circunstancias” (p.32).

En la siguiente gráfica, se muestra la movilidad de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test por los diferentes niveles planteados en la investigación (bajo, medio y alto), en relación con las dimensiones de la variable dependiente.



*Gráfica 5. Niveles de desempeño en las líneas Pre-test Pos-test.*

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 4, se evidencia el avance del grupo, quienes se movilizan del nivel bajo y medio en la prueba inicial a un nivel medio y alto en la prueba final. En los datos estadísticos se puede observar que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel alto; estos resultados podrían indicar que antes de la SD, los estudiantes no logran identificar las marcas textuales ni relacionarlas entre sí, como tampoco reconocer las implicaciones semánticas tanto de la palabra como de las imágenes.

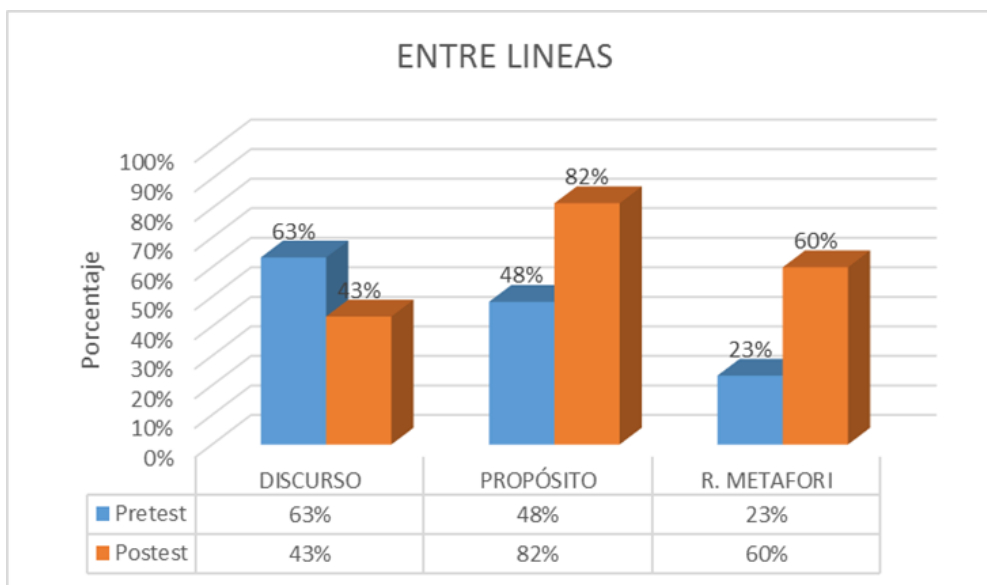
Ahora bien, lo descrito en el párrafo anterior, hace referencia a la comprensión del texto por parte de los estudiantes de manera fragmentada antes de iniciar la implementación de la SD. Asimismo, analizan los elementos textuales de manera aislada, identificando solo lo explícito. Es decir, respondiendo a la pregunta: ¿qué dice el texto?, lo cual implica que el estudiante no aporta sus conocimientos previos, no hace inferencias, ni formula conclusiones frente a lo que lee.

En el Pos-test se puede observar una mejora en la comprensión de los textos argumentativos género caricatura, ya que la mayoría de los estudiantes pasan de un nivel bajo y medio a un nivel alto; en el Pos-test con 60 puntos porcentuales. Lo anterior significa, que la mayoría de los estudiantes logran comprender el valor semántico de las palabras y las imágenes desde la relación entre las marcas textuales (discurso visual y textual) de la caricatura.

Los anteriores resultados, revelan que al diseñar e implementar actividades articuladas en torno a la comprensión textual, éstas posibilitan potenciar los aprendizajes de los estudiantes de una manera intencionada y pensada a partir de unos propósitos específicos.

A continuación, se presentan las gráficas de la dimensión dos *entre líneas* que muestran los resultados generales del grupo en los indicadores propuestos: *el discurso, expresiones metafóricas y propósitos del texto*, tanto en la evaluación del Pre-test al Pos-test.

#### 4.1.2.2. Entre líneas.



Gráfica 6. Indicadores de la dimensión entre líneas.

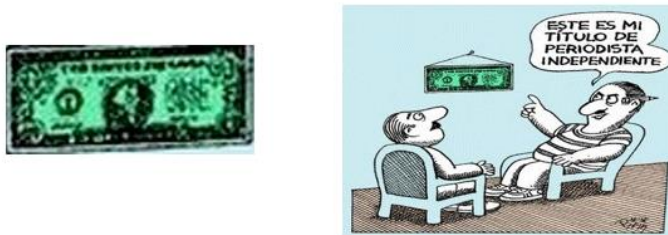
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se pueden apreciar los hallazgos obtenidos por los estudiantes en los indicadores de la dimensión *entre líneas* de una prueba a la otra. Se evidencia que el indicador que tuvo mayor avance fue *las relaciones metafóricas* con 37 puntos, al pasar del Pre-test al Pos-test; mientras que el indicador que tuvo menor transformación fue el *discurso* debido a que pasó en la prueba inicial de un 63% a un 43% en el Pos-test, con una diferencia de 20 puntos porcentuales.

La dimensión *entre líneas* requiere por parte del maestro investigador profundizar en el significado implícito de la tipología textual propuesta (la caricatura), a través del diseño de actividades pedagógicas que orienten al estudiante (lector) a “construir el significado a través de la activación de sus saberes previos, formular conclusiones y validar hipótesis durante la comprensión textual” (Cassany, 2006. p. 32).

Ahora bien, los resultados arrojados dan cuenta de las mejoras que tienen los estudiantes para referenciar al significado connotativo y los recursos estilísticos del lenguaje utilizados en la caricatura, dicha situación se debe a que en este indicador las actividades desarrolladas para abordar los saberes previos fueron claves para identificar los dobles sentidos en esta tipología textual. Aunado a lo anterior, se destaca en esta sesión la forma como el maestro investigador desea diferenciar el significado denotativo del connotativo, a través de la actividad del billete de dólar (Ver anexo A), donde se les presentó de manera individual, pero al proyectarles la caricatura en su totalidad, se evidenció en la lectura el nivel connotativo y recobraron valor las apreciaciones personales de los estudiantes como también, la extensión del significado textual. En este sentido, (Cassany D. , Tras las líneas, 2006) señala que leer exige “una metodología particular como hallar un dato, recuperar inferencias, ordenar afirmaciones, etc” (p, 19).

De otra parte, la actividad de metacognición evidenció los aprendizajes que tuvieron los estudiantes en cuanto a la construcción del significado de la caricatura, a través de la siguiente pregunta: *¿Según lo que dijeron en el billete solo y en la caricatura completa como podemos construir la definición de denotativo y connotativo?* Lo anterior, dejó observar que los aportes conceptuales de los estudiantes relacionados con el billete solo expresaban un único significado, leer desde lo literal era comprender el valor semántico del billete entendido como dinero, un bolo(hace referencia a un Bolívar fuerte o billete Venezolano y /o relacionado con la economía), mientras que al proyectar la caricatura en su totalidad se recuperaron los implícitos entre palabras e imágenes, dado que el intercambio de estas estrategias lectoras enriquecieron la comprensión global del texto, por ejemplo: (un periodista que se vendía por dar noticias falsas, que otros no querían que salieran las noticias como eran, la mafia que compra al periodista para tapar sus corrupciones).



*Ilustración 7. Identificación del lenguaje denotativo al connotativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, este cambio positivo que se evidenció en este indicador *relaciones metafóricas* también tuvo que ver en la forma como el maestro transformó el objeto de enseñanza (la caricatura) para que los estudiantes lograran establecer el carácter irónico en esta tipología textual. En este sentido, la trasposición didáctica diseñada fue significativa porque se evidenció el doble sentido de la caricatura al retomar un poema de Jairo Aníbal Niño, “Tu cabello es una bandada de chupaflores” y comparar esta expresión poética con una imagen de Mafalda, lo que implicaba analizar la ironía de la expresión literaria al asociarla con la imagen. En esta parte, el maestro investigador buscó las estrategias lectoras para lograr la comprensión al construir, poco a poco, el doble sentido a través de preguntas claves al relacionar el discurso verbal con el icónico. De acuerdo con lo anterior, Lerner, (2001), sustenta que:

En la transposición didáctica es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento, tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las ratificaciones que resulten necesarias y posibles (p. 53).





*Ilustración 8. Construcción de los dobles sentidos en la caricatura.*

Fuente: Elaboración propia.

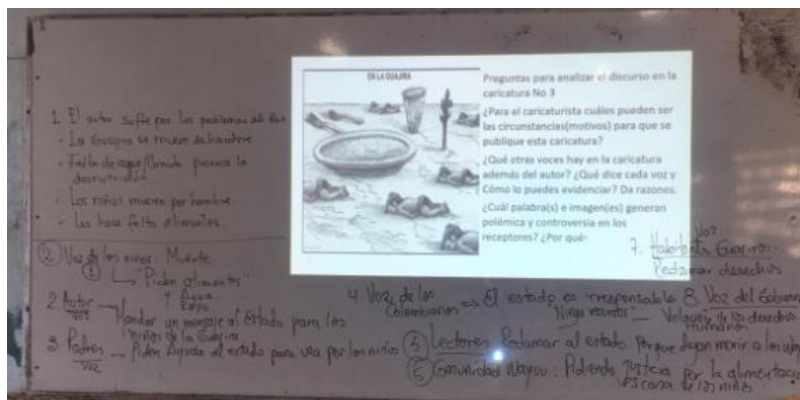
A lo anterior, también se suman las diferentes actividades que fueron planeadas en esta sesión por el maestro investigador, es decir, que en la enseñanza de la lectura en el aula escolar se conjugaron diversas situaciones pedagógicas de comprensión que permitieron que el estudiante construyera un significado más amplio, por ello, los textos seleccionados se centraron en identificar los dobles sentidos al comparar, contrastar, dar puntos de las relaciones metafóricas como la ironía, la metáfora, la hipérbole, existente entre el personaje y los elementos visuales que acompañaban cada caricatura. De otro lado, las preguntas que se abordaron fueron elaboradas para orientar el propósito lector, tales como: *En esta fotografía ¿cambia el sentido de la imagen de la mujer al agregarle los caballos? Explica el grado de similitud, de diferencia expresada en la relación establecida entre la imagen 1 y la imagen 2. Explica el grado de coherencia o incoherencia expresada en la relación establecida entre la imagen 1 y la imagen 2.* Al respecto, Carlino (1996), plantea que “enseñar a leer es ayudar a que los niños se enfrenten a un texto en busca de significado y no de sonido, a que estas interpretaciones progresivamente vayan teniendo en cuenta más aspectos del propio texto” (p,18).

De otro lado, el indicador con menor transformación fue el *discurso* con mejores desempeños en el Pre-test (63%), pues tuvo una disminución de 20 puntos en el Pos-test. Esta situación se explica debido a que en la prueba inicial los estudiantes alcanzaron un buen puntaje al identificar

el tema y el propósito del autor en la caricatura *los niños Wayuú*, ya que fue una caricatura adecuada, pues sus marcas visuales y textuales se enmarcaron en un contexto con un conocimiento compartido (Tusón, 2002) y vivenciado por los estudiantes en su comunidad.

Es importante reconocer que, además de los textos seleccionados, las preguntas diseñadas en la implementación de la SD fueron claves para el proceso de comprensión, porque iban orientadas a identificar los razonamientos y argumentos que, de manera implícita, presentaba el autor para defender una idea o tesis en la caricatura, de tal manera que los interrogantes se diseñaron teniendo en cuenta los siguientes niveles de análisis que propone Van Dijk (2003) : En primer lugar, la macro estructura semántica que corresponde a la idea o contenido global del texto(*tema*),en segundo lugar, las figuras retóricas e ideológicas (*quién domina y quién es dominado*),luego, el análisis de estructuras formales( *tono y emociones que insinúa el texto*), por último el contexto social del discurso (*circunstancias y acontecimientos para que se publique esta caricatura*). Cabe resaltar que los puntos de vista expresados por los estudiantes evidenciaron, en la caricatura de Turcios sobre la hambruna infantil de los indígenas Wayúu, intitulada “En la Guajira”. Con base en este texto, los estudiantes identificaron el propósito discursivo del autor, al expresar que la Guajira era azotada por el hambre, la sequía, el abandono, la soledad y muerte en el territorio, como también expresaron que el caricaturista sufría los problemas de La Guajira.

Finalmente, en la caricatura “ En la Guajira”, los estudiantes lograron evidenciar la comprensión de las voces ocultas en el texto como: La voz de los niños que piden alimentos; el autor quien denuncia al estado, los padres que claman al gobierno que vele por los niños; los colombianos que observan la irresponsabilidad del gobierno; los lectores y la comunidad que reclaman al estado por la muerte y desnutrición en la Guajira y el gobierno que viola los derechos humanos.



*Ilustración 9. Contexto discursivo del autor.*

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los resultados arrojados en el Pos-test, en este indicador se evidenció una desmejora de 43 puntos porcentuales, debido a las siguientes situaciones: En primer lugar, la caricatura seleccionada para el Pos-test, a pesar que tenía una temática similar a la del Pre-test, mostró más dificultades para su comprensión, puesto que había que relacionar el discurso textual con vastos elementos visuales (gestos, movimientos, expresiones corporales, actitudes creencias y comportamientos), para así poder develar lo que quiso representar el autor. Es así como en la expresión “Lastimas que todavía ustedes no puedan votar...sino, les daríamos lenteja, tamal.”, el rol que asume el personaje del gobierno (posición corporal, gestos y discurso) frente a la condición del niño Wayúu, posiblemente pudo ser una de las razones por las cuales los estudiantes no pudieran identificar el mensaje implícito del caricaturista, pues en este grado de escolaridad los niños no poseen un amplio conocimiento de la actualidad política del país y desconocen las diferentes ideologías dominantes que subyacen en los diferentes discursos, como también desdibujan en las caricaturas el significado de un contenido argumentativo que implícitamente trata de hacer reflexionar al lector a través de la crítica y la denuncia social. Adicional a esto, los estudiantes en la pregunta 7, no lograron comprender que el autor en sus expresiones denunciaba el tráfico de votos en La Guajira como una práctica ilegal, mientras que

en la pregunta 8, lograron identificar el *tema* (la ilegalidad en las votaciones) debido a que, durante la SD, esta macro-proposición se desarrolló en variadas actividades en las dimensiones anteriores. Respecto de las dificultades en la comprensión de un texto, Cassany (2006), plantea que en el ACD (Análisis del discurso), la tarea crítica de la lectura busca que el lector descubra cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales con el discurso, en la democracia. El discurso refleja esa percepción que tiene ese sujeto de la realidad (p, 85-86), algo que no desarrollaron totalmente los estudiantes.

Así mismo, en las diferentes actividades que se planearon para la exploración de los saberes previos en el indicador el *discurso*, se formularon preguntas como *¿Qué es una opinión?*, *¿Una opinión y un argumento es lo mismo?*, con el objeto de construir con los estudiantes los razonamientos y argumentos que de manera implícita presentaba el caricaturista para defender una idea o tesis. Por lo tanto, el uso de la rejilla fue una de las estrategias que se utilizó para diferenciar la opinión del argumento y luego conceptualizar a través de ejemplos cotidianos.

OPINION ¿Qué pienso?	ARGUMENTO ¿Por qué lo pienso?
Ejemplo: Me gustaría ser famoso	Ayudar a mis padres y los pobres. Tener una calidad de vida mejor. Comprarme ropa. Ser reconocido.

*Ilustración 10. Rejilla para diferenciar una opinión y un argumento.*

Fuente: Elaboración propia.

En esta fase de conceptualización de saberes previos las ideas de los estudiantes se anotaron en el tablero fomentando una dinámica participativa, por lo que expresaron sus opiniones y argumentos al seguir la rejilla modelo, pero cuando se les proyectó las caricaturas para desarrollar la comprensión, los estudiantes mostraron dificultades en entender una opinión y los argumentos

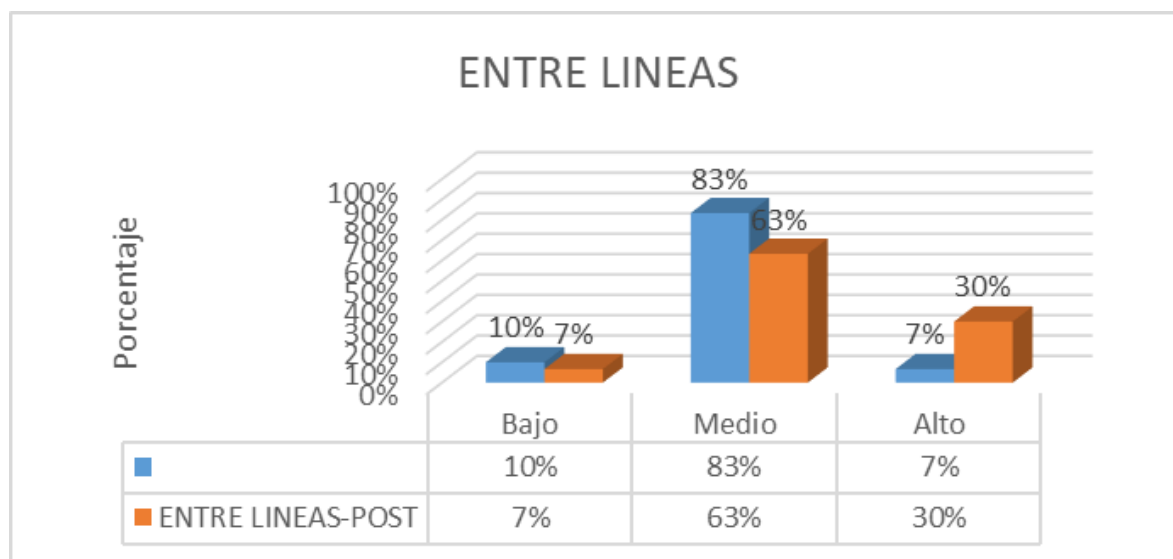
expuestos por el autor en esta tipología textual. Estas dificultades mencionadas pudieron superarse en la medida en que el maestro investigador brindó las ayudas ajustadas a través de preguntas generadoras en la actividad de los seis sombreros para pensar, la cual captó la atención y análisis de las caricaturas seleccionadas. Esta estrategia permitió reconstruir los significados implícitos con cada marca textual de la caricatura.

Al respecto, Briceño (2005), citado en Villaveces (2008), señala que la caricatura es un conjunto de líneas que expresan una idea, la cual debe contar con ciertos elementos básicos para demostrar clara y concretamente lo que se desea. El dibujante captura y logra expresar la vida, costumbre y pensamientos de una época o de un pueblo. En este sentido, uno de sus propósitos es.... “descubrir cualidades ocultas pero decisivas de una persona o situación” con un ingrediente de sátira que permite un mensaje contundente de rechazo, burla, crítica o que desenmascare tanto a personas como instituciones o situaciones específicas” (p, 8).

Dicho lo anterior, puede notarse que esta modalidad textual argumentativa es subvalorada en las aulas escolares, no cabe duda que para los estudiantes de sexto grado es un reto comprender la caricatura debido a su alta complejidad de análisis, por su estructura y elementos constitutivos, de hecho, en la escuela se desarrollan para la enseñanza de la comprensión otras tipologías textuales desde una pedagogía tradicional, donde solo se dan cuenta de los aspectos básicos del texto y no se llega a una comprensión, como aprendizaje complejo y crítico. Al respecto, Lerner (2001) cuestiona la práctica escolar de la lectura al expresar:

¿Por qué se espera que la lectura reproduzca con exactitud lo que literalmente está escrito, si los lectores que se centran en la construcción de un significado evitan perder el tiempo en identificar cada una de las palabras que en él figuran y suelen sustituirlas por expresiones sinónimas? (p, 119).

En la siguiente gráfica se presentan los resultados generales obtenidos por los estudiantes en la dimensión entre líneas, al contrastar los resultados del Pre--test y el Pos-test.



*Gráfica 7. Niveles de desempeño entre líneas Pre-test Pos-test.*

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 6, se observa la forma como se movilizan los estudiantes en la dimensión las líneas. La mayoría de ellos, en el Pre-test se ubican en un nivel bajo con un 3%; en el nivel medio con un 20%; y con un 23% en el nivel alto. Los resultados anteriores develan las dificultades que presentan los estudiantes antes de iniciar la SD puesto que la caricatura como texto argumentativo de opinión no era familiar para ellos en los procesos de lectura desarrollados en el aula escolar.

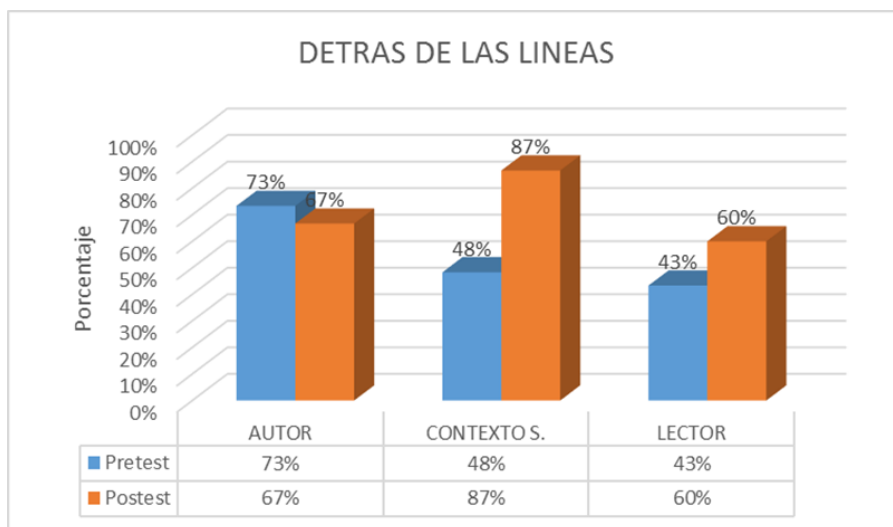
Lo anterior explica como los resultados arrojados en la prueba inicial, los estudiantes solo reconocen los hechos explícitos de la caricatura, como también desarrollan una comprensión literal de los significados de las palabras. Asimismo, en la comprensión abordada, los estudiantes muestran dificultades para identificar la opinión, los argumentos y los dobles sentidos de esta tipología textual, pues solo se enfocan en repetir los eventos presentados en la imagen y al mismo

tiempo, se dedican a narrar lo sucedido con un discurso poco relevante de significaciones críticas que permitan analizar elementos implícitos y retóricos de este género.

En cuanto al Pos-test, se observa los avances en la comprensión del texto argumentativo, género caricatura, después de la implementación de la SD, debido a que los estudiantes pasan del nivel bajo a los niveles medio y alto. Cabe destacar que en la prueba final se logra aumentar a un nivel alto al trasladarse de un 7% al 20 %, lo que indica que la mayoría de los estudiantes logran responder en el texto argumentativo género caricatura la pregunta qué me dice el texto, comprender las figuras retóricas e implícitos al develar la opinión y los argumentos de cada autor, de igual forma las intenciones y las ironías presentes en el discurso visual y textual al leer.

A continuación, se hace la presentación de las gráficas que muestran los hallazgos obtenidos por el grupo en los indicadores propuestos en la dimensión *detrás de líneas*, tanto en la evaluación del Pre-test y el Pos-test.

#### 4.1.2.3. *Detrás de las líneas.*



*Gráfica 8. Indicadores de la dimensión detrás de las líneas, en el pre-test y pos-test.*  
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 7, se observan los hallazgos de los indicadores de la dimensión “Detrás de las líneas”. El indicador que tuvo mayor transformación fue *contexto* porque pasó de 48% en el Pre-test a un 87% en el Pos-test. Se puede interpretar a partir de la gráfica que el indicador con menos transformaciones fue *autor* debido a que en la prueba inicial se encontraba en un 73%, disminuyendo en la prueba final a un 67%, con una diferencia de 7 puntos porcentuales.

La dimensión *detrás de las líneas* es la comprensión que se establece desde la ideología, esta no se considera como una práctica individual sino de carácter social. Esto significa que los textos, tanto escritos como orales, hacen parte de una comunidad que los construye a través de normas y vínculos que comparten los lectores. La tarea sociocultural de la lectura abarca una comprensión crítica de los diversos discursos que emergen de la cultura, por tanto, el lector crítico debe interpretar la visión de mundo que subyace en las diferentes instituciones sociales. “El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás; refleja unos puntos de vistas y una visión del mundo” (Cassany, 2006. p. 33).

Ahora bien, desde el enfoque sociocultural, el concepto de leer se concibe como un ejercicio colectivo de la comunidad. El lector crítico desde la literalidad estimula la consciencia reflexiva al dar puntos de vistas razonables e identificar los propósitos de cada discurso, a la vez que construye significados consistentes en la integración que hace entre los contextos de uso de la lengua y los sujetos culturales. En relación con lo expuesto, un lector crítico es aquel que “toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos” (Cassany, 2003. p.114).

En otras palabras, el ejercicio del lector crítico relaciona la comprensión del texto, el lector y el contexto.

Lo anterior, explica que cada discurso nace de unas motivaciones y experiencias que el contexto ideológico aporta en los sujetos discursivos, en este sentido, el texto es una concepción



sociocultural del autor; y en las practicas académicas para la alfabetización de la lectura crítica, la función del lector consiste en develar las posiciones e intenciones implícitas o ideologizadas en el análisis textual. Lo anterior lo corrobora Cassany (2006) cuando plantea que “leer críticamente permite al lector detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (p. 82).

En este sentido, las transformaciones obtenidas en el indicador los contextos pudieron darse posiblemente por las siguientes situaciones: En primer lugar, por la exploración de los saberes previos; en segundo lugar, por las estrategias de didácticas diseñadas en esta fase de la SD.

En lo concerniente a la exploración de los saberes previos, esta se abordó a través de la visualización de una caricatura sin el texto original y luego se procedió a completar la siguiente frase : “*Esto me recuerda algo...*”. Se pretendió, a partir de esta estrategia que los estudiantes relacionaran los elementos icónicos de la caricatura para activar un saber previo, de tal manera que pudieran construir un nuevo conocimiento. En este momento inicial los estudiantes lograron conectar la imagen con un contexto literario cuando expresaron que se trataba del cuento de Caperucita roja y el lobo. Esto quiere decir que, contando “con la ayuda y guías necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación que guardan con el nuevo contenido” (Coll, 2007. p. 65).



*Ilustración 11. Abordaje de saberes previos en el contexto en la caricatura.*  
Fuente: Elaboración propia.

El segundo planteamiento en el diseño de esta actividad, consistía en integrar la primera caricatura sin texto, con la otra original y completa. En este sentido, a partir de esta herramienta de integración de conocimientos en el estado inicial del aprendizaje, se formula una interacción entre ambos textos con el propósito de ampliar el espectro de significaciones, cuando el estudiante observa la figura del lobo(representando al gobierno) y de la Caperucita(representando a los líderes sociales), en contextos no literarios, sino de tipo político.

En efecto, los saberes previos son una herramienta de construcción de conceptos y significados, un abanico amplio para redescubrir los errores del estudiante y encaminarlos a un saber más amplio, desde el punto de vista de cómo concibe la realidad donde vive. Es así como la integración de ambos textos funcionó como un objeto de aprendizaje, donde el estudiante fue capaz de aportar nuevas significaciones cuando expresaba que los escenarios, tanto literarios como políticos, cumplían los mismos propósitos en su realidad. Es decir, el gobierno representado en el lobo malo y malvado acechando a un líder social, representado en una niña indefensa (Caperucita), la cual desea ayudar, colaborar y satisfacer necesidades a los menos favorecidos, en otros casos, agredida, violada y maltratada.

En relación con lo expuesto, desde la concepción constructivista, Coll (2007), sustenta que:

En el estado inicial de los estudiantes para aprender de modo significativo se abordan diferentes situaciones de aprendizaje de nuevos contenidos, debido a que el alumno cuenta con determinadas capacidades cognitivas como niveles de inteligencia, razonamiento y memoria que le van a permitir un determinado grado de comprensión de la tarea (p.49).

Dicho de otra manera, en la enseñanza de la comprensión, la exploración de los conocimientos previos debe ser un ejercicio reflexivo que el maestro debe emprender para enseñar un nuevo contenido. Este referente de mediación debe partir de las estrategias didácticas que ha elaborado para lograr un aprendizaje significativo, frente a los objetivos trazados y verificar si lo aprendido

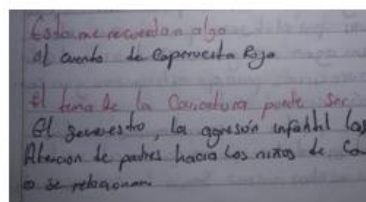
por el sujeto es pertinente para su aprendizaje. En este sentido, el educador en su quehacer y experiencia estima qué sabe y qué no sabe el estudiante, cómo puede explorar y evaluar ese nuevo saber. De acuerdo con lo anterior, Coll (2007), plantea que “un recurso útil para decidir qué conocimientos previos explorar es la propia práctica docente. Esta experiencia acumulada es un referente importante a la hora de determinar qué es lo que se debe explorar” (p.59).

La segunda situación que influyó notoriamente en el avance del indicador *contexto*, tuvo que ver con las estrategias didácticas diseñadas en esta sesión de la SD. Una de ellas, a partir de una frase incompleta de la pregunta planteada en la parte inicial ( “*Esto me recuerda algo...* ”), se logró despertar y motivar el interés de los estudiantes y del maestro investigador, al abrir un clima de aprendizaje propicio para lograr el propósito de esta sesión de clase. Todos estos elementos sirvieron como punto de partida y objeto de enseñanza para desarrollar la apropiación de los conocimientos sobre el contexto social de la caricatura. Esta actividad hizo posible avanzar en la comprensión de los estudiantes para elaborar inferencias partir de una lectura intertextual.

Asimismo, los diversos procedimientos de análisis a través de un taller reflexivo les permitieron comprender la conexión entre el texto y el contexto social, al situar los personajes en la caricatura. De esta manera, desde el contexto literario, trajeron a colación el cuento de Caperucita y el Lobo; luego, lo relacionaron con acciones vivenciadas por los estudiantes con su realidad social, al significar el tema del secuestro a menores de edad, violencia, desatención y descuido de los padres. En el contexto político, las deducciones se elaboraron en torno a que el lobo (representando al gobierno), fue concebido como un agresor con poder y autoridad negativa. Además, surgieron otras inferencias a partir de los gestos, la postura corporal y el tamaño de los personajes de la caricatura para relacionar situaciones de la vida real como la vulnerabilidad, temor, miedo en la niñez y la corrupción por parte del poder.

En este sentido, la lectura intertextual de la caricatura permitió en los estudiantes convocar voces de otros contextos, comprender intenciones implícitas y verificar las conexiones existentes en ambos discursos por las características de su contenido, temas y personajes estereotipados. Lo anterior significa para Jurado (2004, p. 294) que:

En el trabajo con los textos se trata de leer representaciones (las que están configuradas en la ficción) y producir representaciones (sustancias de contenido que se producen en nuestro pensamiento) con representaciones (la manera como damos forma a las sustancias de contenido surgidas de la interpretación: la reconfiguración (P. 42).



*Ilustración 12. Lectura intertextual.*

Fuente: Elaboración propia.

Por último, otro de los rasgos que hizo posible avanzar en el indicador *el contexto*, fueron las preguntas diseñadas para la comprensión de la caricatura en la fase del desarrollo, las cuales se enfocaron en dar cuenta del objetivo de esta sesión de clase, entre ellas están las siguientes: ¿Qué significado poseen las palabras y las imágenes en este contexto?, ¿Qué factores emocionales tuvo el autor para plasmar su caricatura en este contexto?, Teniendo en cuenta lo que plantea el caricaturista ¿en qué contexto o escenario está ubicada esta realidad?, ¿Teniendo en cuenta lo que plantea el caricaturista en qué contexto o escenario puede difundirse o publicarse esta caricatura? y ¿Qué tipo de acciones (actitudes, normas o creencias) promueve el caricaturista en el contexto donde publica sus caricaturas?

Así, las preguntas permitieron que los estudiantes comprendieran de forma crítica y pudieran develar que todo texto tiene unos escenarios, motivaciones y circunstancias sociales por las

cuales se produce en la sociedad. En este sentido la SD, de enfoque sociocultural, ratifica los avances en el desempeño de los estudiantes cuando son capaces de contrastar y pensar desde la polifonía que subyace en los diferentes géneros discursivos, construir sentidos y tomar posturas en las prácticas comunicativas de sus entornos sociales.

Por último, las preguntas abordadas para la metacognición como las siguientes: ¿Consideras que es importante el contexto para interpretar y comprender una caricatura? ¿Por qué?, fueron también un elemento que hizo posible avanzar este indicador, debido a que los estudiantes, a través de la evaluación de los aprendizajes, expresaron que *el contexto* era importante para comprender la caricatura porque lograron inferir en esta los factores emocionales como tristeza y lastima, muerte de los desprotegidos, asimismo, inferir ideales contrarios que se percibieron en los roles de cada personaje como: Lobo(antagonista) representando el mal y daño a la sociedad, mientras Caperucita(líderes sociales) figuraba el bien.

En este sentido, la evaluación brindó a los estudiantes la posibilidad de leer de forma crítica y que se pudiera trascender a una comprensión de carácter más democrático al evidenciar en sus discursos expresiones relacionadas con la exigencia de los derechos humanos, reconocimiento de los contextos que se pueden establecer en la caricatura, en este caso, en la primera imagen (sin texto), un escenario de un cuento tradicional y en la segunda imagen (caricatura original y no alterado), un contexto sociopolítico y real vivenciado por los estudiantes. “Evaluar los aprendizajes realizados por los alumnos es preguntarnos hasta qué punto los procedimientos e instrumentos de evaluación permitieron captar efectivamente los progresos que realizan nuestros alumnos en la enseñanza que estamos impartiendo” (Coll, 2007. p. 167).

Ahora bien, el indicador que tuvo menor transformación fue *el autor*, que pasó de un 73 % en el Pre-test a un 67 % en el Pos-test. El desempeño evidenciado en el Pre-test posiblemente pudo darse porque la caricatura seleccionada para la prueba inicial planteaba un discurso textual y

visual más fácil para relacionarlo, por parte el estudiante, (niño wayuu, figura de la muerte, discurso y título), además, la palabra *corrupción* en el discurso permitió comprender de manera directa que los niños se estaban muriendo de hambre y se pudieron deducir los propósitos del autor.

Caso contrario sucedió en el Pos-test, debido a que la caricatura seleccionada, aunque presentaba la misma problemática social sobre los niños desnutridos en la Guajira, el discurso del autor necesitaba un ejercicio de interpretación más profundo. Dicha situación probablemente no permitió que los estudiantes relacionaran los elementos visuales y textuales de forma global de todo el contexto significativo de la caricatura. Esta dificultad impidió que los estudiantes no infirieran los propósitos del autor a través de su discurso, el cual era criticar y denunciar una situación ilícita por la compra de votos. En relación con todo lo anterior, y pesar que la escuela se ha ido transformando y ha ido reformulando una visión tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, sigue existiendo una brecha entre la forma como enseñamos a leer y escribir en la escuela y el conjunto sofisticado de prácticas que los estudiantes usan por fuera de este ámbito, según Pahl y Roswell, citados en Cassany (2009, p. 34).

Frente a estas dificultades, durante la intervención de la SD, las acciones didácticas que se planearon fueron orientadas a que el estudiante pudiera develar la ideología del autor en la caricatura. Para ello, inicialmente, y aunque los estudiantes mostraron dudas en el manejo de esta tipología textual, por caracterizarse como un texto dinámico y complejo para su comprensión, la selección de las caricaturas fue muy exhaustiva, ya que con su búsqueda se pretendió “enganchar” al estudiante hacia una lectura multimodal con fines didácticos y desarrollar en ellos competencias argumentativas y posturas críticas ante lo leído.

Estos resultados indican que todavía falta trabajar en el aula escolar actividades significativas de lectura crítica para recuperar información implícita en los contenidos de los distintos géneros discursivos y, al mismo tiempo, que den cuenta de la intención del *autor* como la figura que produce el discurso a partir de interrogantes como: ¿Qué desea mostrar el autor en la caricatura?, ¿El título se refiere a un grupo social en especial?, ¿Cuál es el punto de vista que tiene el caricaturista y cómo lo evidencia?

Las anteriores consideraciones, definen la caricatura como una herramienta didáctica en las prácticas de enseñanza de la lectura que favorece notoriamente la construcción de competencias y habilidades, con propósitos definidos hacia la búsqueda de la significación textual, la argumentación y la toma de conciencia ciudadana, donde se puedan expresar y analizar los discursos alternativos que denuncian, de manera irónica, la realidad que les rodea. En este sentido, al discernir sobre la enseñanza del texto visual, la caricatura como texto iconicoverbal y argumentativo, plantea un tratamiento didáctico en la SD, desde los planos de comprensión planteados en los supuestos teóricos de lectura crítica de Cassany (2006).

Todo lo anterior, conlleva a fortalecer y a dinamizar los procesos de alfabetización visual desde el abordaje de la caricatura como un texto situado socialmente. Cabe resaltar, además, que el indicador *lector* también evidenció transformaciones importantes con un 43% en el Pre-test y un progreso de un 60% en el Pos-test. Esta situación se explica, muy seguramente, debido a que antes de la implementación de la SD los estudiantes desconocían la tipología textual y su papel como lectores activos en la comprensión textual de este género de opinión.

Se puede objetar que la enseñanza tradicional de la lectura desarrolla prácticas de comprensión textual que no llevan a desarrollar habilidades argumentativas, puesto que la escuela ha implementado un imaginario de la enseñanza de la comprensión sin intenciones y expectativas reflexivas y críticas. En el marco de estas tensiones, la implementación de la SD permitió, en esta

propuesta investigativa, configurarse como un dispositivo didáctico de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el contexto escolar y así coadyuvar y potencializar competencias donde el lector pueda desarrollar estrategias para comprender los universos textuales. De allí que, en el campo del lenguaje, se define la secuencia didáctica como una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar cualquier aprendizaje en relación con un proceso de lenguaje ligados a un género y a una situación discursiva, específicos y saberes muy puntuales, esto de acuerdo con Pérez & Roa, citados en Arbelàez (2018).

Todas estas circunstancias mencionadas anteriormente, arraigadas en el seno del aula escolar se fortalecieron después de la implementación de la SD, cuando se evidenció la participación activa de los estudiantes en la comprensión de la caricatura. Lo anterior, quiere decir que en la medida en que las sesiones fueron desarrolladas, el estudiante fue tomando posturas frente a las caricaturas que leía. Estos aspectos fueron notorios al ver que cada día, más estudiantes se sumaron al hacer apreciaciones en torno a los textos expuestos por el maestro. En la última sesión el progreso de los aprendizajes y las estrategias lectoras de los estudiantes se hicieron más visibles con la técnica del debate. Primero organizaron en una plantilla el discurso argumentativo por escrito y posteriormente de forma oral, lo cual les permitió expresar posturas concernientes al tema del machismo.

Para esta técnica del debate se sortearon y organizaron los equipos de acuerdo a las posturas. Cada equipo, con base en lo desarrollado en la plantilla individualmente, preparó una introducción, cuatro argumentos y una conclusión. Asimismo, los estudiantes cumplieron con reglas y parámetros en cada intervención en el desarrollo de esta actividad argumentativa con la siguiente caricatura:





*Ilustración 13. Instrumentos en la técnica del debate.*

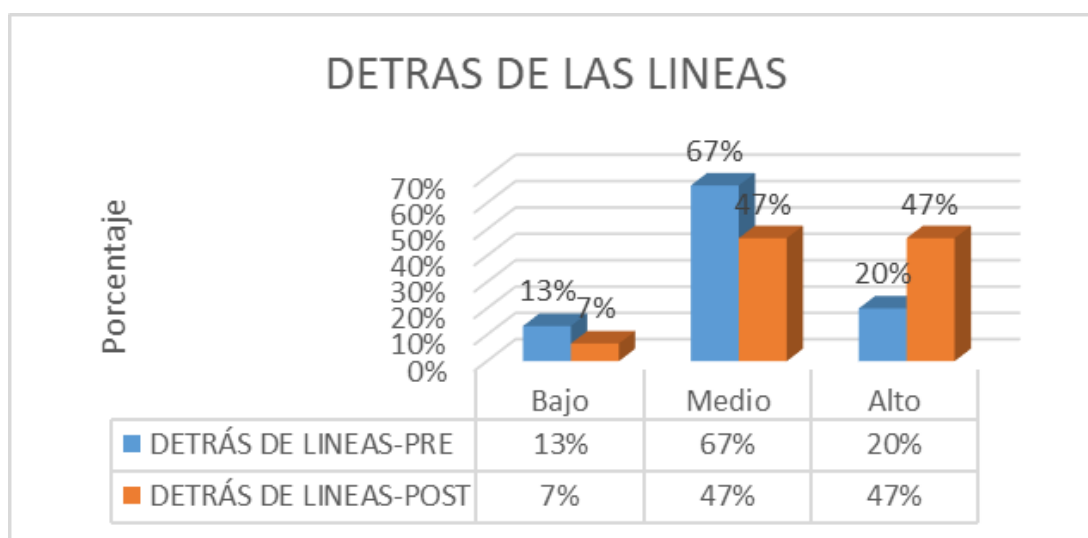
Fuente: Elaboración propia.

Los diversos procedimientos de análisis y discusión de la caricatura, a través de la implementación de la técnica del debate, permitieron que el estudiante pudiera interpretar la cultura del machismo en su entorno. Estas experiencias vividas en el contexto real de los estudiantes desarrollaron habilidades argumentativas, tanto orales como escritas. El lector pudo inferir el modelo de sociedad donde habita, sus costumbres y estereotipos culturales, de tal manera que lo llevó a asumir posturas a favor o en contra de lo planteado por el autor en la caricatura. En suma, Cassany (2003), plantea que:

El lector identifica los propósitos que pretende conseguir el autor con estos usos y los confronta con diferentes alternativas. De este modo el lector desarma el ethos discursivo, misura las razones lógicas que se aportan para defender una tesis y toma partido conscientemente a favor o en contra (p.129).

En conclusión, a todas estas consideraciones planteadas desde la comprensión de la caricatura, se observa que es un texto nuevo que propone posibilidades de lectura crítica y diversas formas para su configuración didáctica en el aula escolar. Actualmente los estudiantes no acuden a la lectura de periódicos impresos ni digitales, lo que conlleva a una subvaloración de esta tipología textual hacia una escasa toma de conciencia colectiva y ciudadana.

En la siguiente gráfica, se muestran los resultados de los niveles de desempeños detrás de las líneas obtenidos al contrastar el Pre--test y el Pos-test.



*Gráfica 9. Niveles de desempeño de la dimensión detrás de las líneas.*

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 8, se evidencia un avance en el grupo quienes en el pre-test se ubican en un nivel bajo y medio; con un 13% y 67% puntos porcentuales. Estos resultados indican que los estudiantes priorizan en comprender la información superficial del texto, sin establecer diferencias entre lo que piensa el autor del texto y de ellos como lectores.

Lo descrito en el párrafo anterior, evidencia dificultades que poseen los estudiantes en identificar el contexto de partida en cuanto a que desconocen quién es el autor, qué propósitos tiene al escribir su texto, cuál es su opinión y qué razones tiene para tomar posturas. Por lo anterior en la prueba inicial los resultados no dejan distinguir lo propuesto por Cassany (2009) cuando plantea que la “propuesta sociocultural de la lectura se debe adoptar una actitud decididamente crítica” (p.21). En relación con lo planteado anteriormente, los estudiantes en la comprensión de la caricatura como texto argumentativo no logran dar cuenta del tema global del

texto y en los recursos gráficos y lingüísticos no distinguen de los puntos de vistas e ideologías que subyacen en las caricaturas.

En la prueba final se puede observar un aumento porcentual de 27 puntos en el nivel alto; lo cual significa que después de la implementación de la SD, los estudiantes logran responder los siguientes interrogantes en la tarea crítica de la lectura: ¿Qué piensa el autor?, ¿qué pienso como lector sobre lo que plantea el autor?. Además, logran establecer en la caricatura aspectos aprobatorios y reprobatorios en las ideologías de cada caricaturista; asimismo, dan razones de los hechos polémicos y controversiales al enunciar posturas coherentes y reflexivas en los mensajes persuasivos de los textos abordados en las diferentes actividades de la secuencia didáctica.

A continuación, se presenta el análisis cualitativo en la cual evidencia las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la maestra investigadora.

#### **4.2. Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.**

En este apartado reflexionaré sobre mis<sup>1</sup> prácticas educativas, desde una investigación cualitativa, la cual interpreta y analiza la realidad del aula escolar a través de acciones sistematizadas en un diario de campo con el fin de repensar y transformar el ejercicio docente. Los resultados arrojados en este registro mediante la implementación de la secuencia didáctica donde ejecuté una serie de actividades secuenciadas y significativas dieron cuenta de los logros en el aprendizaje de los estudiantes que determinarán la comprensión de textos argumentativos tipo caricatura.

---

<sup>1</sup> Este apartado se redactará en primera persona porque narra mis reflexiones de clase en el diario de campo.

Dentro de este componente “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” esto según Sandín, citado en Bisquerra, (2004-2009). Es así como el ejercicio pedagógico del docente estuvo orientado a la interpretación del contexto y a elaborar reflexiones mediante el diario de campo en donde se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: **Descriptivo**, el cual consiste en narrar lo que sucede en el aula; **Autorregulado**, son los cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones; **Propositivo**, se basa en las propuestas pertinentes al contexto del grupo; **Crítico**, hace referencia en asumir una posición crítica a partir del análisis de lo que sucede en el aula; **Disruptivo**, hace referencia en realizar cambios a sus prácticas habituales; **Cómo se entiende la comprensión**, se define como las maneras como el docente piensa o representa la comprensión, y por último, **Cómo se enseña la comprensión**, son los procedimientos que el docente considera necesarios para enseñar ese saber.

Este análisis está discriminado de acuerdo con las tres fases que constituyeron la SD: La preparación, desarrollo y cierre.

#### **4.2.1. Fase de preparación.**

Puedo a través de este escrito, reflexionar poco a poco sobre mi práctica docente y poder entender mis dudas, aciertos y desaciertos. Antes de la SD, entendía la comprensión como un ejercicio de aula sin propósitos y hoy podría preguntarme ¿qué factores incidieron en mi forma de enseñar? El uso de las guías del texto escolar para desarrollar las actividades que estaban planteadas en los libros escolares de Lengua Castellana, solo me sirvieron en aquel momento desarrollar las simples preguntas del texto guía, las lecturas eran fragmentos de piezas literarias y

sobre éstas se desarrollaba el trabajo de la comprensión textual, eran pocas interrogantes orientados a buscar significados, a comprender literalmente el texto y a completar algunas oraciones con términos gramaticales o en su defecto a resaltar categorías léxicas. Fueron muchos los casos en las que realizaba un ejercicio para llenar sopas de letras o diagramas y las tareas de profundización carecían de un objetivo didáctico.

Cabe resaltar que gran parte de los textos que se leían en las guías escolares eran narrativos y se trabajaba la comprensión identificando los elementos constitutivos de esta tipología, sus estructuras básicas; relacionar el título con contenido, tratando de analizarlo de una manera tradicional y no visionando una lectura crítica a partir del mismo.

Por otra parte, deseo resaltar dentro de mi reflexión, que habitualmente en mi ejercicio docente comenzaba una clase sin la activación de saberes previos al desarrollar un contenido, escribía la temática en el tablero y sobre ella hacía acciones pedagógicas que mantuvieran la tranquilidad y la disciplina del grupo en gran parte. La enseñanza de la comprensión la pensaba sin propósitos sociales, es decir que el acto de narrar, argumentar, describir, exponer y otros propósitos comunicativos tanto del discurso oral y escrito estaban ausentes de mis prácticas escolares. Estas formas de la enseñanza de la lectura las adquirí en mi proceso de formación del Pregrado.

Puedo contar con certeza que, al iniciar la aplicación de la SD, me sentí muy nerviosa, esta parte de mi vida como docente se convirtió en un nuevo reto para mí, para los estudiantes y para la comunidad educativa. En este sentido, la concebí como otra forma de enseñar y eso me generaba intranquilidad porque debía salir de esa zona de confort a que los maestros tradicionalmente estamos habituados en nuestras prácticas de aula. Estos aspectos ya lo habían comentado en los párrafos iniciales.

En las tres primeras sesiones de la SD, sentí mucha inseguridad frente a lo que estaba enseñando, los estudiantes de sexto grado en su mayoría fueron indisciplinados, se movían de su

pupitre y hablaban entre ellos a cada momento. Estos comportamientos me hacían sentir intranquila. Esta característica de *autorregulado* predominó en mí en las sesiones iniciales de la SD, debido a que realicé cuestionamientos sobre la pertinencia de mis actuaciones al comenzar la clase. Puedo evidenciar estos aspectos de mis comportamientos a través de mi diario de campo cuando expreso: ... *“hay momentos en el docente piensa que de esa manera es la mejor forma, pero hay casos que no son así. Debí pensar en otra forma más fácil para mí y para ellos”* (sesión 1).

Por otra parte, los estudiantes de este grupo de sexto se caracterizaron por su falta de atención y concentración ante las actividades iniciales, era un reto para mí lograr en esta etapa inicial mantenerlos atentos hacia el desarrollo de las actividades, esta situación me preocupaba y me hacía sentir insegura, reunirlos a trabajar en equipos en esta parte inicial no dio frutos porque el control de la clase se me salía de las manos, mis inquietudes iban en torno a no dejar nada suelto y amarrar los momentos de la clase, pensaba en la planeación. Por instantes me preguntaba si la intervención didáctica con Karicare daría frutos en los desempeños de los estudiantes al finalizar el proceso de enseñanza, pues esta parte la evidencio en mi diario de campo de la siguiente manera: *“Al finalizar sentí que trabajé doble y mi voz salió desgastada. Pienso que los equipos fueron numerosos (10 estudiantes), y hay que analizar qué estrategia se va a usar frente a esta situación en la próxima clase”* (feb 26: fase de preparación). Esta caracterización en mi proceso de enseñanza y aprendizaje la puedo denominar como un maestro **Crítico** porque asumí una posición analítica frente a las decisiones y actuaciones que podrían ser útiles y provechosas para los estudiantes y para mí durante el proceso de intervención.

Desde este sentido, los auto cuestionamientos que giraban en torno a mi práctica de enseñanza iban encaminadas a controlar primero que todo la disciplina de los estudiantes para poder lograr la atención, me preguntaba sobre aspectos: *¿acaso la SD no ayuda a mejorar procesos de*

*comprensión?, ¿esto sucede en las intervenciones didácticas ?, que debo hacer ante todo esto?*

(Sesión de preparación: marzo 26, 2019). En esta parte de las sesiones iniciales predominó en mí un comportamiento **autorregulado** debido a que las preguntas que me surgieron fueron siempre en responder en cómo debería actuar en situaciones conflictivas como el manejo de la disciplina de un grupo que mostraba desinterés y poca motivación frente a la intervención didáctica, pues no los juzgaba a ellos, me cuestionaba como docente al verme tan inestable y preocupada por lo sucedido en esta fase inicial de la SD.

#### **4.2.2. Fase de realización.**

En esta parte de la implementación de la SD, puedo decir que de cierta manera se iba evidenciando el control que debía tener del grupo en general y los avances en cuanto a los aprendizajes; aspectos que fueron modelándose poco a poco a través de las reglas y normas acordadas en el contrato didáctico. Esta parte fue de mucha ayuda para acceder al control y aprendizaje de la caricatura en los estudiantes, pues ellos se sentían responsables de su comportamiento, de hecho,

ellos mismos fueron quienes construyeron los acuerdos. Teniendo en cuenta estas reflexiones tomadas de mi diario de campo pude verme como un maestro **Crítico** porque analizo lo que sucede alrededor de la clase y poder tomar alternativas de solución en beneficio de los aprendizajes y el buen clima del aula. *“Hay problemas de atención en este grupo, es muy fácil hablar con el compañero, molestarlo, pienso que hay que buscarle los ajustes a esta situación y lógicamente se les está buscando”* (sesión de clase de marzo 11-2019).

Por otra parte, pienso que la escucha activa como una norma plasmada en el contrato didáctico, fue una de las herramientas que retomé a cada momento para lograr centrar la atención del grupo. Este aspecto me dio resultado porque entre ellos no se escuchaban, pero la estrategia

de la intervención por turnos de participación y el respeto por el otro logró centrarlos en el proceso de comprensión de la caricatura. Puedo considerar este comportamiento como

**Disruptivo** porque en mis prácticas de enseñanza después de la implementación de la SD, asumí ser un maestro que no excluye al estudiante, sino por el contrario, pude sumar mucho más interés y motivación en el grupo al lograr escuchar sus aciertos y desaciertos en la comprensión de la caricatura. Del mismo modo, se logró potenciar los saberes de cada estudiante a través la actividad inicial de los saberes previos y las preguntas metacognitivas, estrategias que transformaron mis prácticas habituales.

*“Pude controlar más la atención, pienso que vienen con algunas mañas de la primaria y hay que ir puliendo esos comportamientos. Siento que voy bien, no soy la maestra perfecta, pero si logro entender mi función, me ha gustado reflexionar sobre mi misma, nunca lo había hecho por lo menos de esta manera.” (Sesión de clase; marzo 12).*

En este sentido, las estrategias metacognitivas implementadas sirvieron como una herramienta de aprendizaje para que el mismo estudiante controlara su proceso de pensamiento frente a las tareas que se propusieron en la secuencia, debido a que expresaron cuáles actividades y temáticas fueron atractivas para aprender, asimismo; al reflexionar sobre sus dificultades y avances para poder potenciarlos hacia la comprensión de la caricatura. Es decir, los anteriores insumos sirvieron de apoyo al maestro investigador para fijar las necesidades, capacidades y limitaciones tanto de las actividades como también de los estudiantes.

En este sentido, el maestro reflexivo debe mediar las actuaciones de los estudiantes, auto cuestionarse sobre los procesos y los métodos de enseñanza que son o no útiles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Así, “la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la



capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación”, de acuerdo con Perrenoud (2011, p. 17).

Otro de los aspectos donde me vi **Disruptivo** en mi práctica durante la aplicación de la SD, fue romper sobre el paradigma que el maestro es el protagonista y sabedor de la clase. Estas apreciaciones que pude consignar en mi diario de campo dejan muchas enseñanzas en mí como educador, puesto que no somos sino simples replicadores de contenidos e ignoramos esos saberes que poseen los estudiantes al dotarnos de sabiduría extrema, sin vivir las experiencias agradables, motivantes que surgen en el entorno escolar con los niños. De esta manera, desestimamos cada sentir en ellos en cuanto a su esencia, sus comportamientos, esperanzas y desesperanzas en ese proceso de viaje intelectual. *“Brito(estudiante) quería manifestar una opinión referente esas situaciones críticas que hay a partir del Fracking y se le cedió el espacio para lo que lo hiciera, fue un aporte muy valioso donde se sumaron otros niños”.* (Sesión de clase, mayo 3, 2019)

Otra de las categorías que están planteadas en mi diario de campo fue **Cómo se entiende la comprensión** evidenciada en el siguiente fragmento: *“Este proceso de interpretación me pareció muy valioso porque evidencié procesos de comprensión más claros y profundo desde los tres niveles de lectura”* (sesión de mayo 9-2019). Puedo decir que en esta fase del desarrollo de la SD me enfoqué en pensar como estaba llevando a los estudiantes hacia la comprensión de la caricatura. No desconocía como docente que era una tipología fácil de enseñar, por esta razón me preocupe en explorar documentos académicos que me orientaran sobre su uso didáctico. Asimismo, podía apreciar en los estudiantes las capacidades y habilidades para poder comprender desde los tres niveles de lectura. *“Esta parte de entre líneas es evidenciada a través de las deducciones que hacen los estudiantes en cuanto a lo que expresa toda la caricatura en su discurso visual y textual* (sesión de julio 16-2019). En este sentido, para mí la enseñanza de la

comprensión después de la implementación de la secuencia didáctica dejó reflexiones significativas en torno a la manera de cómo debo abordar la comprensión.

En primer lugar, considero que estuve por años en una idea errónea sobre la forma de enseñar la lectura debido a que sólo me basaba en desarrollar las actividades propuestas en los textos de las editoriales, pues en ellos se enmarcaban ejercicios de lectura de textos fragmentados, análisis gramatical de oraciones aisladas del texto y a responder preguntas sin objetivo crítico.

En segundo lugar, después de la implementación de la secuencia didáctica, valoro la importancia de enseñar la comprensión a través de herramientas pedagógicas que sirvieron para fortalecer mis prácticas de enseñanza por la estructura, los recursos y los objetivos en las que se enmarcan este tipo de proyectos, asimismo; discurro en la auto exigencia de modelar mi quehacer docente en aras de potenciar la lectura crítica y el pensamiento reflexivo en mis estudiantes.

Por último, la implementación de la secuencia didáctica representa para mí, abandonar prácticas tradicionales en la enseñanza de la comprensión, dado que las acciones que promueve para el aprendizaje de los estudiantes permitió desprenderme de textos que están alejados del contexto situacional de los aprendices y visionar el desarrollo de competencias lectoras con textos expertos, la planificación de actividades secuenciadas que poseen un propósito de una pedagogía pensada y de carácter didáctico. Finalmente, estimo que los aspectos que más privilegiaron mi labor docente fue sopesar la activación de los saberes previos en el proceso de comprensión y la meta cognición como la forma de aprender a aprender desde las dificultades, fortalezas y las tareas que los estudiantes procesan y piensan en el momento de asimilar un contenido.

#### **4.2.3. Fase de evaluación.**

En la parte final de cada sesión de la SD, las categorías que más se hicieron evidentes fueron los criterios de **Autorregulado y Disruptivo**. El primer aspecto tuvo lugar después de desarrollar

la primera sesión, en ese momento me cuestioné si las preguntas que constituían la escalera de la meta cognición potenciarían la cultura de la reflexión y la interacción en mis estudiantes o si estas preguntas solo buscaban verificar lo aprendido.

A partir de estos cuestionamientos, decidí realimentar las preguntas para el caso de la primera sesión: ¿qué aprendí?, ¿cómo aprendí?, ¿para qué me ha servido?, ¿qué dificultades tuve y como las superé? Estas preguntas abrieron la posibilidad en el aula de clase para sacar conclusiones sobre aprendizajes adquiridos en los estudiantes y evaluar sus avances como también las dificultades, cumpliéndose el propósito de la autorregulación como la posibilidad de buscar las estrategias y recursos pertinentes para la siguiente sesión de clase.

Un primer aspecto presente en mi práctica docente, fue incorporar las preguntas metacognitivas en el proceso de enseñanza de la lectura, este aspecto generó la posibilidad de abordar el proceso de evaluación rompiendo con el paradigma sumativo y dar prioridad a la progresión del aprendizaje. La metacognición como actividad evaluativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje permitió que los estudiantes reflexionaran más en los avances adquiridos en la comprensión de la caricatura que en sus propias dificultades cuando manifestaron que el trabajo en equipos les había ayudado para compartir sus apreciaciones e interpretaciones, a observar, escuchar y a respetar los turnos de sus compañeros. Asimismo, a leer la imagen y aprender de ella temas de corrupción, aprender un nuevo conocimiento y a defender sus ideas en las últimas sesiones de la SD.

El segundo aspecto estuvo centrado en la tipología textual implementada a través de la SD, pues el mundo de las imágenes cobró sentido e interés en el aprendizaje de cada estudiante porque estuvieron enmarcadas en su contexto real de comunicación, aspecto que influyó en la lectura crítica que Cassany(2006) propone a partir de los tres planos de la comprensión.

Un tercer aspecto tiene que ver con la planeación didáctica del maestro para potenciar habilidades y competencias, es decir, la planeación escolar es una de las herramientas para llevar a cabo diversas propuestas para indagar el conocimiento de los estudiantes. No se debe planear al azar sino con propósitos definidos, circunstancias que me hicieron pensar en el qué y para qué de la enseñanza. Asimismo, la pregunta fue otra de las herramientas didácticas que sirvió para interrogar el texto y los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, pude observar en mi diario de campo que en el inicio de la SD las participaciones fueron pocas, pero, en la medida en que avanzaba en la intervención, los estudiantes asumieron varios roles, pertinencia y cuestionamientos sobre situaciones políticas, ambientales y socioculturales que enfrenta el país. Al terminar la SD, fue gratificante para mí al ver a los estudiantes empoderados al asumir posturas en los discursos expuestos en las caricaturas seleccionadas y de mi parte poder verme como una maestra que piensa y reflexiona sobre sus formas de enseñanza, contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones presentadas en este apartado hacen parte del proyecto de investigación de la línea del lenguaje denominado Karicare, una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, con estudiantes del grado 6 de la Institución educativa Livio Reginaldo Fischione, de la ciudad de Riohacha, La Guajira.

La propuesta investigativa buscaba fortalecer la comprensión de textos argumentativos por intermedio de la aplicación de una secuencia didáctica que abordó el género caricatura como texto icónico verbal después de comparar y contrastar los resultados arrojados tanto en el Pre-test como en el Pos-test y la tabla de tendencia de medida central por lo cual puede afirmarse que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, mejoró significativamente la comprensión de textos argumentativos, género artículo de caricatura en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione de la ciudad de Riohacha, La Guajira por lo que se validó la hipótesis trabajo y se rechazó la hipótesis nula. A partir de lo anterior, se hace necesario implementar configuraciones didácticas que permitan dinamizar los procesos de lectura; si estos, se desarrollan bajos criterios de pertinencia y necesidades del contexto que rodea a los educandos. De igual modo, debe reconocerse que a partir de la implantación de estos proyectos de lengua se deben plantear actividades de lectura que se usen con propósitos sociales, de la misma manera, que los textos implementados en el aula no estén distanciados del contexto social que rodea al estudiante.

En relación con los resultados obtenidos, se pueden concluir los siguientes aspectos:

Antes de la implementación de la SD, los estudiantes de sexto grado, leían de forma fragmentada la caricatura, identificando en sus marcas textuales y visuales solo los detalles y elementos explícitos en la comprensión. Desde los criterios planteados anteriormente, se puede expresar que el diseño e implementación de la SD de enfoque sociocultural sí logra mejorar la

comprensión de textos argumentativos a través de este género iconográfico de opinión, debido a que los estudiantes pasaron de un nivel literal a un nivel crítico, expuestos desde los planos propuestos por Cassany (2006): *las líneas*, *entre líneas* y *detrás de las líneas*. En este sentido, “leer elige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p. 10).

Teniendo en cuenta las situaciones difíciles que se tornan en la enseñanza de la lectura para el estudiantado, Pérez & Roa (2010) exponen que “no basta con lograr que aprendan la escritura y la lectura convencionales, se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales” (p. 16).

En cuanto a los resultados obtenidos en el Pretest, correspondientes a la dimensión de *las líneas* se puede esbozar que antes de la intervención de la SD, a los estudiantes se les dificultaba la comprensión de esta tipología textual, pues se concibe la caricatura como un texto subvalorado en la comunidad; más aún, en el entorno escolar. Este aspecto está relacionado en creer que este género textual solo puede leerse de manera literal en virtud que sus elementos constitutivos solo pueden transmitir risa y humor, o en su defecto, concebida desde otras áreas como una forma de expresión de arte que genera risa en términos textuales, más no con sentido y rigor crítico. Asimismo, no se reconoce su carácter polémico y argumentativo como un ejercicio crítico de la realidad, sino que se asocia la caricatura con otro género como el Comics, visualizado como un texto de cualidades narrativas.

En lo relativo a la dimensión de *entre líneas*, antes de implementación de la SD, a los estudiantes se les dificultó construir el significado denotativo de este género textual, puesto que se hace necesario incorporar en la SD y desarrollar en el aula de clase acciones pedagógicas que permitan aprender las características del género discursivo y los tipos de textos que se pretenden

enseñar. Asimismo, actividades dirigidas a la comprensión en las que se pueda puntualizar los objetivos, identificar los conocimientos previos, plantear predicciones e interrogantes con respecto al texto, formular, comprobar y argumentar hipótesis. De igual manera se debe evaluar el proceso de enseñanza de la comprensión textual. En este marco, Cassany (2009), plantea que desde este plano de *las líneas* el acto de “leer se asocia con ampliar vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje” (p.18).

Estas barreras que posee el estudiante en la comprensión textual, son, puedan darse por causa de prácticas convencionales de enseñanza del lenguaje, de esta forma se hace imprescindible que el maestro en las prácticas de lectura y escritura propicie ambientes de aula motivantes al momento de leer, acompañado con diversas metodologías y estrategias didácticas que favorezcan la capacidad de leer críticamente y permitan reconstruir de forma consciente los implícitos de cada género textual. Bajo esta línea, Pérez & Roa (2010), plantean que una “secuencia didáctica también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y otros textos” (p.61-62).

En lo referente a la dimensión *detrás de las líneas*, antes de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes no expresaban sus puntos de vistas en los textos abordados, sus comportamientos lectores estuvieron carentes de una visión crítica donde solo expresaban conocimientos textuales en cuanto a lo visual y lo verbal en la caricatura. En este aspecto, la lectura de la caricatura trasciende más allá que en leer sólo los trazos que la componen como género icónico verbal, significa en este sentido, que posibilite leerse de manera crítica y dentro de sus facultades convoque a reflexiones consciente sobre las transformaciones de poder que surgen en los contextos socioculturales. Teniendo en cuenta esta perspectiva, Abreu (citado en Fernández, 2015) considera que la “caricatura parte de un punto de vista interpretativo de los fenómenos que se producen en la realidad” (p.216).

Es importante resaltar que la implementación de la SD, como instrumento de configuración didáctica, debido a que evidenció cambios significativos en la comprensión de la caricatura como texto argumentativo, dado que los estudiantes de sexto grado avanzaron en los siguientes aspectos:

- Lograron debatir y expresar puntos de vista ante situaciones leídas en las diferentes caricaturas.

- Usaron formas significativas de argumentación tanto oral como escrita para expresar sus acuerdos y desacuerdos ante las posturas de los diferentes autores.

- Llegaron a un plano de comprensión crítica en la medida en que reconocieron que cada autor tiene una postura, que todo discurso nace de un contexto situacional y se distinguieron como lectores activos en la medida que develaban las diferentes ideologías expuestas en los textos.

- En cuanto a la dimensión *las líneas*, después de implementada la SD, los estudiantes lograron distinguir en las caricaturas el significado denotativo y connotativo cuando los maestros investigadores planteaban preguntas generadoras que pudieron diferenciar un significado del otro.

En esta medida, los estudiantes al significar una palabra o expresión literalmente también lograban n reconstruir las intenciones implícitas de dichos enunciados. Sobre este aspecto, Cassany (2006), esboza que “el contenido del texto surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (p.25).

- En cuanto a la dimensión *entre líneas*, en el Pos-test, se pudo mostrar que los estudiantes identificaron los mensajes implícitos en las caricaturas cuando relacionaban las marcas textuales y reconocían los dobles sentidos que transmitían los personajes, los colores, el discurso. Es decir, la lectura global de todos los elementos constitutivos de esta tipología permitió leer las diversas acepciones de las palabras e imágenes en los textos iconográficos.



De la misma manera, la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, logró evidenciar en el avance de las dimensiones *las líneas*, *entre líneas* y *detrás de las líneas*, en el Pos-test. En este sentido la SD, tuvo como objetivo principal indagar sobre la lectura crítica a partir de la comprensión de la caricatura a partir preguntas generadoras que tuvieron como propósito profundizar en los conocimientos previos que el lector aporta en el acto de leer, igualmente, en identificar los puntos de vistas ocultos en el discurso de cada autor.

Referente a la dimensión *detrás de las líneas*, en el Pos-test, se evidenció que los estudiantes avanzaron en la comprensión de las diferentes ideologías plasmadas en las caricaturas, ellos dieron sentido a los textos que plantearon situaciones cercanas a sus contextos reales de comunicación y la tarea crítica fue evidente en el momento en que a partir de sus conocimientos previos lograron develar los significados de los discursos propuestos en este género textual. En este sentido, Cassany (2006), manifiesta en su postulado teórico que “discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados” (p.34). En otras palabras, los estudiantes develaron que en cada discurso hay alguien detrás que lo enuncia en un contexto situacional; y el lector participa en la tarea crítica, al aportar puntos de vistas sobre las concepciones culturales que emergen de su contexto social.

Los avances que tuvieron los estudiantes con la implementación de la secuencia didáctica dieron logros significativos en el Pos-test, debido a que las estrategias implementadas ayudaron a los estudiantes a relacionar marcas textuales (imagen, palabras) e identificar los argumentos de cada autor, pues los textos seleccionados fueron pertinentes al contexto real de los estudiantes y desde las primeras sesiones de clase comenzó a construirse en este género textual el carácter argumentativo y crítico que sustenta esta investigación. Al respecto, Polanco (2004) expresa que “a partir de la pregunta se replantea el proceso que permitirá al infante el grado de desarrollo próximo, o bien, lo acerca a un conocimiento que no había logrado”(p.3).

Ahora bien, en cuanto al enfoque sociocultural implementado en esta investigación puede decirse que fue pertinente con la tipología textual seleccionada, en este caso la caricatura como texto iconográfico de opinión, el cual posibilitó en los estudiantes desarrollar un proceso argumentativo, considerando que es un texto de carácter social y logra abrirse como una tipología textual innovadora para desarrollar habilidades de lectura crítica. En otras palabras, el enfoque sociocultural busca que los lectores de una comunidad sean críticos ante los diversos artefactos letrados que surgen en la época de la imagen masificada, y así, puedan participar de actos democráticos y pluralistas en sociedades que ejercen sistemas de poder dominantes.

Otro de los aspectos presentes durante la intervención de la SD, tuvo en cuenta las prácticas reflexivas que el maestro investigador consignó de forma periódica en un diario de campo; herramienta en el cual narraba y describía su accionar docente y sus apreciaciones entorno a lo que posibilita la toma de decisiones frente a lo que enseña significativamente, visionar y modificar las diversas formas de transmitir un saber para potenciar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, asimismo; la práctica reflexiva asume las diversas formas de cómo logra verse el maestro al transformar su labor cotidiana con fines didácticos y de innovación continua. En relación con lo anteriormente planteado, las transformaciones presentadas por la maestra investigadora durante las prácticas de enseñanza del lenguaje, evidenciaron desde el inicio de la implementación de la SD, que el educador debe reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanzas con el objetivo de mejorar la construcción del conocimiento de los estudiantes, abrir espacios de motivación e intereses sobre la forma cómo desean aprender, tomar decisiones conjuntas que favorezcan el buen clima educativo.

Se puede concluir, que todas estas reflexiones que se dan en torno al abordaje de la comprensión textual sirven como herramienta conceptual para orientar la enseñanza de lectura con textos que emergen de los discursos sociales y culturales. Es así como es concebida la

lectura hoy por hoy en las instituciones educativas como una tarea simplista y funcional de la sociedad que no visiona una tarea crítica del acto de leer con textos auténticos y motivantes para los estudiantes, como también la escasez de estrategias usadas por los maestros que no conllevan a desarrollar competencias argumentativas y a la vez no permiten la criticidad del mundo globalizado.

## 5. Recomendaciones

El trabajo de investigación tuvo un análisis cuantitativo y cualitativo a la luz de las teorías y por la información analizada y procesada luego de haber implementado la SD y los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran la importancia de trabajar la comprensión de textos argumentativos, género caricatura desde el enfoque sociocultural, ya que con esta propuesta los agentes en formación están en capacidad de interpretar las opiniones producidas por otros, de igual manera identificar los argumentos y contrastarlos con sus propios razonamientos. En este orden de ideas, se exponen las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, se sugiere la implementación de la SD de enfoque sociocultural como dispositivo didáctico busca fortalecer un saber a partir de la planeación intencionada de un conjunto secuenciado de actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, no solo permite mejorar la comprensión lectora, sino que perfila al estudiantes como lector crítico en la medida en que busca interrogar el texto y construir sus diversos significados, de la misma manera, posibilita la lectura de manera autónoma los diferentes géneros discursivos, descubre lo que calla y oculta el texto y ante todo prioriza la comprensión de las ideologías del otro para luego contrastarlas con las propias. Lo anterior, lo corrobora Camps(2003) cuando expresa la relevancia de estas configuraciones didácticas como “una sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos...” (p.99).

Igualmente, se sugiere la SD desde un enfoque sociocultural porque busca coadyuvar la comprensión de cada género discursivo al proponer actividades que orienten al estudiante a pensar de forma más autónoma y crítica. En otras palabras, que propenda por el alcance de estrategias significativas que integren la tarea crítica del diálogo, la reflexión y el consenso entre los miembros de una sociedad. En este sentido, “la investigación en didáctica deberá ocuparse, en

esta lógica, de la comprensión y explicación de esas prácticas de enseñanza y la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas” (Pérez & Roa, 2010, pág. 60).

Además, hay que destacar, la implementación de la SD de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos género caricatura, puesto que organiza de manera conjunta y secuenciada las actividades que logran potenciar los desempeños de los estudiantes en la enseñanza de la lectura. En este sentido, la puesta en marcha de la SD propició de manera significativa los planos de comprensión de la caricatura al generar situaciones de lectura crítica en los estudiantes de sexto grado en el momento en que pudieron recuperar los implícitos del texto, hacer juicios personales y evaluar las diversas posturas en los discursos de los caricaturistas.

De igual manera, se aconseja para el trabajo de aula en la enseñanza de la comprensión, el uso de textos de diversos géneros que consoliden la comprensión desde su carácter crítico-argumentativo. Desde estas reflexiones la escuela necesita involucrar al estudiante en la lectura de textos auténticos y motivantes; condición que permanece ausente de las aulas escolares debido a que los maestros todavía desconocen las formas en las que se lee en este mundo contemporáneo, en este sentido, “Si intentamos observar nuestro mundo con una mirada etnográfica, lo primero que destaca es que estamos rodeados de artefactos letrados” (Barton y Tusting, citados por Cassany, 2008).

Por otro lado, hay que sugerir, en el ámbito escolar, el desarrollo de técnicas argumentativas que como, en este caso, la SD de enfoque sociocultural, facilitan el proceso de objetar y debatir en los estudiantes de sexto grado, por intermedio del uso de la caricatura. Lo anterior da a entender que la enseñanza de la argumentación como práctica social, aunque esté muy ausente de la escolarización, debe rescatarse como una actividad intelectual que ayude al estudiante a fomentar el pensamiento crítico, a plantear alternativas de solución ante los problemas de su

contexto y finalmente que exprese discursos coherentes y aprenda a respetar las ideas de los otros con respeto y discernimiento. Es así como, “toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y por lo tanto supone su existencia de un contacto intelectual” (Olbrechts-Tyteca, 1989, pág. 48).

Se recomienda, además, que el maestro asuma la reflexión académica y pedagógica de su labor, en aras a fortalecer y transformar la práctica educativa. Desde esta perspectiva el maestro que se define como reflexivo genera procesos de análisis de sus prácticas de enseñanza articulando estrategias conscientes desde sus experiencias para movilizar sus saberes, intereses, toma de decisiones y propiciar el avance de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto escolar.

Asimismo, se recomienda trabajar desde la enseñanza de la lectura, diversas estrategias y configuraciones didácticas que posibiliten el sentido crítico de la comprensión. Se invita a los maestros a indagar textos expertos acordes con las necesidades del estudiante y de la comunidad educativa, donde se desarrollen competencias y habilidades lectoras y argumentativas en beneficio de una sociedad que necesita pensar en las formas de dominación que surgen de los diversos discursos sociales, como también que cada ciudadano sea consciente en la construcción de los significados culturales.

En este sentido, es papel fundamental de la escuela actual en la enseñanza de la lectura y la escritura es abrir espacios de reflexión y crítica a partir de la implementación de diversas tipologías textuales en el cual los maestros puedan replantear desde la didáctica, prácticas significativas de lectura, donde los estudiantes puedan expresar sus acuerdos y desacuerdos en torno a lo que lean. Del Valle (2013), expone que “se motiva al estudiante a través de una actividad que se sale de lo tradicional y se estimula la creatividad al analizar las implicaturas de la caricatura” (p.77).

De igual manera se sugiere establecer como política institucional la transversalización de la lectura con diversos tipos de textos, asimismo; integrar a los procesos de enseñanza y aprendizaje textos multimodales como (caricatura, tiras cómicas, folletos, afiches publicitarios, entre otros). Lo anterior pretende que en las aulas de clase se motive a los estudiantes en los procesos de lectura al abordar temáticas actuales que atiendan a sus necesidades e intereses.

Se recomienda a los docentes asumir la enseñanza de la comprensión textual como un proceso que implica las fases de anticipación (antes de la lectura), de construcción (durante la lectura) y evaluación (después de la lectura). Igualmente, se propone acompañar este trabajo en el aula de clases con actividades que permitan desarrollar la producción textual y entenderlas como prácticas sociales que la sociedad y la escuela debe asumir para lograr ciudadanos críticos y competentes.

En conclusión, se recomienda para la enseñanza de la comprensión textos expertos que expresen la problemática de los contextos sociales que rodean al estudiante para potencializar a partir de estos niveles de lectura crítica, de hecho, en la enseñanza del lenguaje no solo los cuestionarios con preguntas de selección múltiple son las únicas herramientas para evaluar el avance de los desempeños de los estudiantes (Pre-test y Pos-test), es necesario que el maestro indague sobre el uso de diversas estrategias y configuraciones didácticas que puedan dar sentido a la tarea de leer en la escuela.

## Referencias

- Abad, J. (5-7 de septiembre de 2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual.
- Álvarez, B. Y. (Septiembre. de 2016.). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca*.  
Obtenido de  
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14785/AlvarezOcampoBlancaYelsi.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-Explicativos y Argumentativos*. España.: Octaedro.
- Arbelàez. (2018). *Narrar, Exponer y Argumentar*. Pereira, Colombia.: 240.
- Arias, M. (2012). *La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de quinto*. Obtenido de  
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/2406>:  
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/2406>
- Barragán Gómez, R., & Wilson., G. M. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Revista de Lenguaje y Cultura.*, 17.(1.), 79-92.
- Barthes. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, Voces y Gestos*. Barcelona, Buenos Aires , Mexico.: Paidòs Comunicaciòn.
- Benavides, D. R. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 79-109.



Boletín estadístico del libro en Iberoamérica. Dane, Cerlalc. (2016). Obtenido de

[http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/02/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Libro-en-cifras-10\\_vf\\_311216.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/02/PUBLICACIONES_OLB_Libro-en-cifras-10_vf_311216.pdf)

Camargo Zahira y Graciela Uribe. (2011). *Didáctica de y Comprensión producción de textos académicos*. Armenia Quindío.

Camps. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España Barcelona.: Imprimeix.

Carlino. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid.: Machado Libros S.A.

Cassany. (2003.). Aproximaciones a la lectura crítica. *tarbiya* 32.

Cassany D, M. L. (Noviembre. de 2003). *Enseñar lengua*. (GRAÓ, Ed.) Obtenido de

[http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona.: Anagrama.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. (Leer.es, Ed.)

Cassany, D. (2009). *Para ser Letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona España: Paidòs.

Cassany, D. (2011.). Obtenido de

[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany\\_textos58\\_prac.pdf?seq](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?seq)

Cassany. (Julio. de 2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. (U. P. Fabra., Ed.)

Obtenido de

[file:///C:/Users/Rosa/Downloads/Literacidad\\_critica\\_leer\\_y\\_escribir\\_la\\_ideologia.pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia.pdf)

Cassís, A. J. (2011). Donald SchÖn: Una Práctica Profesional. *Compàs Empresarial.*, 3.(5.), 14-21.

Coll C, E. M. (2007). *Constructivismo en el aula*. Mexico, D.F: Grao.

Correa, A. (2016). Obtenido de

[http://repositorio.autonoma.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11182/242/lectu\\_cr%c3%adt\\_estud\\_d%c3%a9cimo\\_Marco\\_Fidel\\_Su%c3%a1rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.autonoma.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11182/242/lectu_cr%c3%adt_estud_d%c3%a9cimo_Marco_Fidel_Su%c3%a1rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Del Valle de Villalba, M. E. (2013). La Caricatura y su uso didáctico en el estudio de la Primera Guerra Mundial. 11.

Del Valle, M. E. (Octubre. de 2013). La Caricatura y su uso didáctico en el estudio de la Primera Guerra Mundial. *Historia y Comunicación Social*, 18., 75-85.

Dijk, V. (2003). La multidisciplinaridad del análisis del discurso. Un alegato en favor de la diversidad. 143-177.

Dolz, C. y. (Enero. de 1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*., 5-8.

Dolz, P. (1996). *Argumentar para convencer: Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo*. (F. d. Navarra., Ed.)

Dondis. (1976). *La Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili, S. A.

Fernandez Poncela, A. M. (Marzo- Mayo de 2015). Caricatura Política, Razones y Emociones. *Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*.(89).

Fernández, A. M. (marzo-mayo, de 2015). *CARICATURA POLÍTICA, RAZONES Y EMOCIONES*.

Ferreiro., E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Obtenido de

<file:///C:/Users/Rosa/Downloads/ferreiro-pasadoypresentedelosverbosleeryescribir1-161206011645.pdf>

Franco, A. y. (2010). Análisis semio-lingüístico de las caricaturas de Pedro León Zapata. *Revista de Artes y Humanidades*, 11 N°1.

Hernàndez, A. C. (2016). Obtenido de

[file:///C:/Users/Rosa/Downloads/THUM\\_CastroRonderosAngela\\_2016.pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/THUM_CastroRonderosAngela_2016.pdf)

Hernàndez., D. M. (2012). Obtenido de

<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/371335H557.pdf>

Herrera, D. E. (2016). Obtenido de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ISCE-MEN. (2017). Obtenido de <http://superate20.edu.co/isce/>

Jurado, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 269-296.

Lerner. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico.FCE.: Fondo de cultura Económico.

Lomas, T. y. (1997). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España.: Paidòs.

Marin, G. (2013). Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/71397546.pdf>

Martínez, M. C. (2001). *Aprendizaje de la Argumentación Razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y Argumentativo*. (Vol. 3). (Unesco., Ed.) Cali, Colombia.

MEN. (1998.). *EStàndares Bàsicos de competencias de lenguaje*. Bogotá, Colombia.

MEN. (Mayo de 2006). (I. M. Nacional, Ed.) Obtenido de

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

MEN-ICCS. (2016). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía*. Obtenido de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Informe+nacional+estudio+internacional+de+educacion+civica+y+ciudadana+iccs+2016.pdf>

MEN-ICFES. (2017). Obtenido de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia%20de%20orientacion%20saber%205%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender, Escribir para transformar*. Bogotá.

Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. ( julio-septiembre de 2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere.*, 411-418.

Olbrechts-Tyteca, C. P. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid España: Gredos S.A.

Pérez, M. (Febrero de 2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios Pedagógicos y didácticos para la reflexión*. (Icfes., Ed.) Obtenido de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>

Pérez, M. (2010). *Referentes para la didáctica en el primer ciclo*. Bogotá.: Kimpres Ltda.

Pérez., M. (Febrero. de 2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. (Icfes., Ed.) 1-45.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Pineda, M. C. (2015). La lectura como derecho a la formación en ciudadanía. *Revista Académica e Institucional Pinas de la UCP.*, 147-162 .

Polanco, A. (julio-diciembre de 2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).

Puerto, M. (2015). Obtenido de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>

Rincòn, P. M. (2009). Obtenido de

[file:///C:/Users/Rosa/Downloads/\\_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf)

Rodriguez, C. S. (2014.). La Caricatura, otra forma de leer y escribir en la escuela. *Repositorio Uniminuto*.

Rodriguez, S. (2014). *La caricatura, otra forma de leer y escribir en el aula*. Obtenido de

[https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4052/TELEC\\_MelgarejoIrmaHollanda\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4052/TELEC_MelgarejoIrmaHollanda_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sampieri, R. H. (2016). *Metodologia de la investigaciòn*. México D.F: Mac Graw Hill.

Schneuwly, B. (1992). La concepciòn Vigotskyana del lenguaje escrito. *Comunicaciòn y lenguaje.*, 49,59.

SNP - ICFES. (1997). (MEN., Ed.) Obtenido de

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>

Teberosky., A. (s.f.). *El lenguaje escrito y la alfabetizaciòn*. Obtenido de

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11\\_03\\_Teberosky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf)

Terce, i. (2016). *Terce estudio regional comparativo y explicativo. Aportes para la enseñaanza de la lectura*. Unesco., Chile.

Tusòn, H. C. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, S.A.

Vallaces, J. (2010). La Caricatura Económica en Colombia 1880-2008.

Vargas., D. (2015). Obtenido de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%CC%81guezDianaBetty.2015PDF.pdf>

Velandia, J. (2010.). Obtenido de

[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1666&context=maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1666&context=maest_docencia)

- Villaveces, J. y. (2008). *Caricatura y Economía : Una mirada a la historia económica de Colombia. Serie documentos de investigación. Universidad del Rosario*, 78.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Zabala, A. (2000). Obtenido de <https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo Enseñar*. España.: Graó.
- Zahyra Camargo Martinez, G. U. (2011). *Didáctica de la comprensión y Producción de textos academicos*. Armenia, Colombia.
- Zebedúa. (2012). *Cómo enseñar y escuchar en el salón de clase*. México, DF.

## Anexos

### Anexo A: Secuencia Didáctica.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS, GÉNERO CARICATURA

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana y Literatura
- **Nombre de las docentes:** María Mónica Romero Giovanneti y Rosa Cecilia Rúas Díaz
- **Institución Educativa:** Livio Reginaldo Fischione
- **Grupo o grupos:** Sexto grado (6°)
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Febrero –Agosto 2019

#### 1. FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

1. **TAREA INTEGRADORA:** *Karicare en la tierra del olvido*. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, con estudiantes de grado sexto.

#### OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

**Objetivo general:**

- Comprender textos argumentativos, del género caricatura, desde un enfoque sociocultural (líneas, entre líneas y detrás de las líneas) con estudiantes de grado 6°, de la IE Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira.

- **Objetivos específicos:**

2. Reconocer en la caricatura el significado literal de las palabras, imágenes y sus relaciones semánticas.
3. Predecir, a partir de la caricatura, la información implícita del contenido y los propósitos del autor
4. Develar la posición ideológica del autor, del lector y el contexto de producción de la caricatura.
5. Leer caricaturas desde el plano de las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.
6. Identificar las características de la caricatura como texto argumentativo.
7. Reconocer la caricatura como un texto icono-verbal, de tipo argumentativo, que puede ser leído en diferentes planos de comprensión.
8. Diseñar una cartilla de interpretación de caricaturas a partir de los 3 niveles de comprensión (las líneas, entre líneas y detrás de las líneas)

**CONTENIDOS DIDÁCTICOS****Contenidos conceptuales**

Analiza el significado de palabras y los signos utilizados en la caricatura.

Analiza el significado de los signos icónicos en la caricatura.



Reconoce las relaciones semánticas que se dan entre las imágenes y las palabras que aparecen en la caricatura

Reconoce las características de las diferentes tipologías textuales.

Sensibiliza hacia el análisis del género argumentativo

Deduce los argumentos y razonamientos presentados por el autor en la caricatura.

Reconoce el significado denotativo y connotativo utilizado en la caricatura.

Interpreta el propósito del autor, a través de la palabra(s) e imagen(es) en la caricatura.

Distingue en la caricatura la ideología del autor.

Relaciona la conexión ideológica entre el texto y el contexto sociocultural en que aparece la caricatura.

Devela su posición ideológica como lector.

### **Contenidos procedimentales**

Realiza entrevistas a caricaturistas de la región.

Organiza su portafolio para evidenciar su aprendizaje

Participa en conversaciones y debates orales

Diseña mapas mentales para jerarquizar información

Parafrasea las ideas de textos icono verbales sin perder el sentido del texto original.

Participa en Juego de roles para analizar situaciones.

Formula inferencias de los textos iconográficos

Esquematiza lluvia de ideas al tomar notas y sacar conclusiones

Sustenta las ideas en talleres de comprensión y reflexión

Escribe informes de lectura para dar cuenta de su interpretación

Lee desde los tres niveles de interpretación textos

Observa videos educativos para comprender y sacar conclusiones

Escribe carteleras para dar posicionamientos a partir de lo leído.

Formula posicionamientos frente a lo que plantean caricaturistas expertos

Describe personajes y situaciones comunicativas en los textos icono verbales

Construye y aporta ideas a partir de trabajos colaborativos

### **Contenidos actitudinales**

Respeto y acepta la opinión del otro

Argumenta cuando expresa su opinión

Participa en las conversaciones respetando los usos conversacionales

Reconoce los derechos de autor

Tiene en cuenta la perspectiva de los otros

Analiza críticamente la información

Escucha de manera activa

Propone alternativas de solución

Expresa asertivamente su punto de vista

Genera opciones y alternativas de solución

Valora la importancia de tomar postura, y asumir una posición a partir de la construcción de argumentos inductivos, deductivos y dialógicos

Reconoce la importancia del texto argumentativo en la escuela, como una herramienta para la expresión del pensamiento crítico.

### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS**

1. Aprendizaje colaborativo
2. Uso de las Tic
3. Trabajos por pares
4. Aprendizaje significativo

5. Construcción guiada del conocimiento
6. Análisis del discurso
7. Taller reflexivo
8. Debates

## **SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACION DE LA SECUENCIA.**

### **Al taller de Karicare**

Objetivo: Presentar la secuencia didáctica a los estudiantes desde las fases de preparación, desarrollo y cierre.

### **Apertura**

En la primera sesión de la secuencia se iniciará realizando las siguientes preguntas de la experiencia personal como lectores con el propósito de compartir vivencias personales con respecto a la comprensión textual:

Se realizan las siguientes preguntas al grupo en general, aclarándoles que todas las respuestas e ideas serán aceptadas sin comentarios, ni juicios como tampoco críticas.

¿Todos comprendemos de la misma manera? Explica tu respuesta.

Las respuestas se socializarán ante el gran grupo y el maestro anotará las ideas expresadas por los estudiantes en el tablero.

### **Desarrollo:**

Para sensibilizar a los estudiantes sobre los niveles de comprensión de por parte del lector, se dividirá en grupo en tres equipos al azar a través de la enumeración (1,2,3). Cada equipo asumirá un rol diferente teniendo en cuenta las pautas y los recursos dados por el maestro en una tarjeta.

Los estudiantes planearán en un tiempo máximo de 10 minutos y presentarán en un lapso de 5 minutos una puesta en escena libre y espontánea de una situación, recreando el contexto,

utilizando objetos, nombres ficticios, las conductas, los valores y los intereses propios de los siguientes personajes: un turista, un vigía y un marinero. La representación escénica es la respuesta a la sugerencia suministrada por el maestro en una tarjeta.

El maestro solicita a través de una pregunta para cada equipo describir la actitud de un lector relacionándolo con el rol de cada personaje. Cada equipo socializa el perfil del lector en cada ocupación. Preguntas para cada equipo son las siguientes:

¿Cómo sería la comprensión textual de un lector con la actitud de un turista? Experiencia desde este rol.

¿Cómo sería la comprensión textual de un lector con la actitud de un vigía?

Experiencia desde este rol.

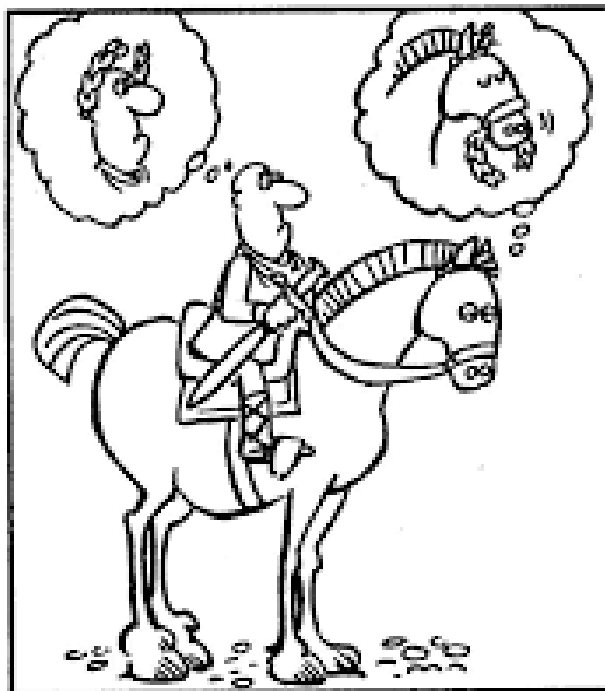
¿Cómo sería la comprensión textual de un lector con la actitud de un marinero?

Experiencia desde este rol.

Esta actividad permitirá que los estudiantes analicen de manera lúdica el comportamiento, valores y actitudes del lector y, los niveles de comprensión al leer un texto, desde la muestra hipotética de la realidad. Además, los estudiantes podrán indagar en su experiencia como lectores, se fortalecerá el trabajo en equipos y la comunicación entre pares.

En el desarrollo de las presentaciones y las socializaciones, el grupo mantendrá una atmósfera de atención y observación por parte de los espectadores, como también tomarán anotaciones de lo visto en cada puesta en escena.

Los estudiantes leen el texto y luego discuten y responden las siguientes preguntas en el mismo equipo en el cual están trabajando.



Tomada de: <http://www.ub.edu/iasc/sites/default/files/file/3-Texto-CMS.pdf>

Cuestionario de preguntas:

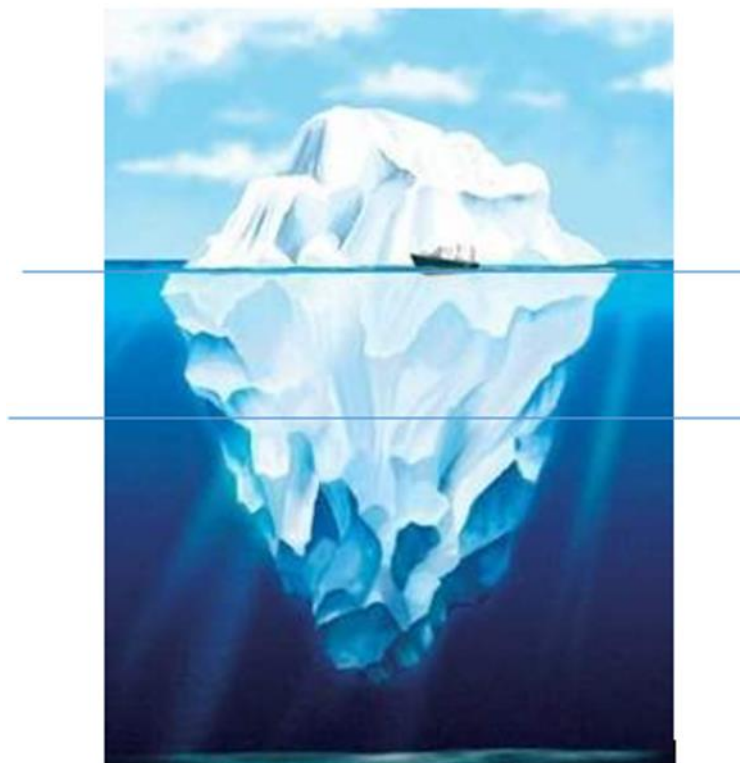
Equipo 1: ¿Qué observas en la caricatura? Descríbela. ¿Cuál es el tema? ¿Qué significado tiene cada imagen?

Equipo 2: ¿Qué quiere conseguir el autor con la caricatura? ¿Qué es la corona desde el punto de vista físico? ¿Qué es la corona desde el punto de vista social para el guerrero y el caballo? ¿Por qué razón piensan diferente?

Equipo 3: ¿Qué representa la corona en cuanto a valores, poder, status y actitudes para los personajes? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con lo propuesto por el autor? Da razones.

Después de socializar las respuestas los estudiantes ubican la información respondida en la gráfica de un iceberg atendiendo a las siguientes sugerencias: Lo que esta visible en el texto. Lo que no está visible, pero con lo que sé puedo comprender el texto. Lo que no está visible, pero con sé digo lo que pienso del texto y puedo dar razones. Y también ubican el rol que les correspondió;

lector con la actitud de un turista, lector con la actitud de un vigía y lector con la actitud de un marinero.



Tomado de: <https://www.ecured.cu/images/thumb/a/ac/Iceberg.jpg/260px-Iceberg.jpg>

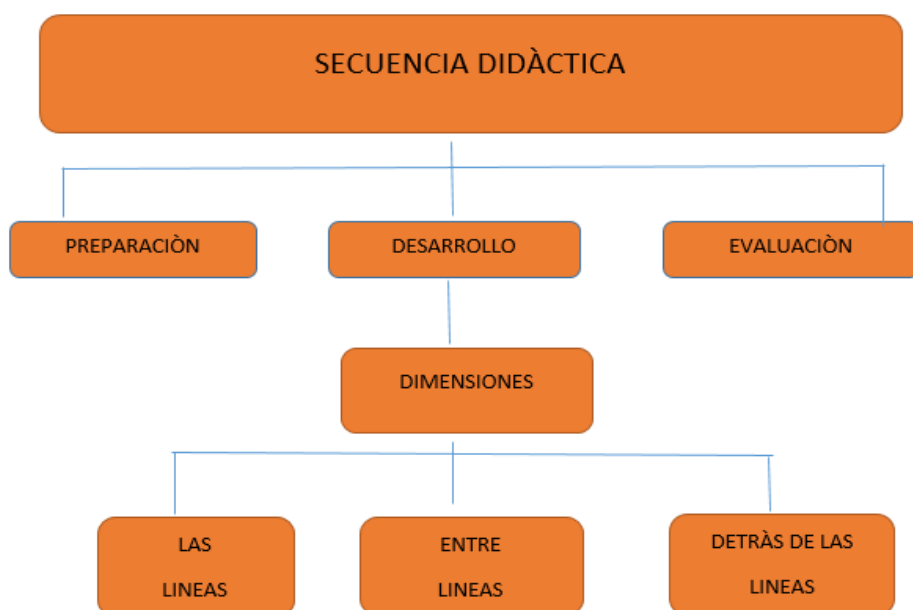
¿Qué nivel de profundización en la información en el texto muestra cada tipo de lector (turista, vigía o marinero)? ¿Qué pistas te presenta la caricatura para determinar el nivel de profundización?

**Cierre:** El maestro investigador presenta el objetivo general de la propuesta de intervención pedagógica, con el propósito de que cada estudiante tenga clara la meta que se pretende alcanzar al finalizar las sesiones planeadas y el organigrama de la SD.

**Evaluación:** El cuestionario anterior establece una relación entre la actividad de sensibilización de los roles del lector, los planos de comprensión y el texto como pretexto.

Para puntualizar los aprendizajes de esta sesión en cuanto a la comprensión textual, sus niveles y el texto como pretexto, los estudiantes con la ayuda del maestro clasifican las ideas generadas y experiencias (dentro y fuera de clase), dadas como respuestas.

Ideas que vale la pena considerar y están relacionadas con la comprensión de un texto	Ideas que no vale la pena considerar y no están relacionadas con la comprensión de un texto.



## Sesión 2: Acordemos!

### ***DE CARA AL CONTRATO***

**Objetivo:** Elaborar un contrato didáctico con los estudiantes y docentes investigadores sobre las actividades a desarrollar en la SD, a través de un diálogo consensuado se establecerán normas, acuerdos y compromisos que garantizarán una adecuada realización de la apuesta investigativa.

**Apertura:** Se inicia la sesión con la socialización de las respuestas de las preguntas asignadas por el profesor al cerrar el “Al taller de Karicare”. Las preguntas son:

¿Les gustó?

¿Qué les gustó?

¿Por qué les gusto?

¿Les gustaría asumir el rol de la persona que pinta?

¿Para qué te serviría en tu vida diaria comprender y producir caricaturas?

Para iniciar la formulación de este contrato se les pregunta a los estudiantes sobre la importancia de la regla o normas en la convivencia y a través de la tormenta de ideas recopilaremos las ideas:

¿Existe algún lugar en el mundo sin reglas acordadas?

¿Por qué y para qué son necesarias?

**Desarrollo:** Con base en las respuestas dadas se inicia la negociación del contrato didáctico con la siguiente pregunta: ¿Qué les parece si de ahora en adelante escogemos la caricatura para comprender como texto argumentativo?

Se les presenta en una cartelera el objetivo general de la SD con el propósito de decidir qué conocimientos, recursos y actividades que se desarrollarán durante las diferentes sesiones de la propuesta investigativa.



Seguidamente se establecerán los acuerdos necesarios para desarrollar la intervención en cuanto: la metodología, las competencias y las actuaciones de los alumnos para lograr los objetivos planteados.

Los estudiantes responderán las siguientes preguntas (carteleras) de manera individual en sus cuadernos luego se reúne en equipos de 5 comparan y discuten las respuestas, y, las organizan de acuerdo a la mayor frecuencia. Luego, el maestro con los estudiantes socializa todos los aspectos para la redacción formal del contrato didáctico.

¿Qué vas a aprender? ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué se debe saber hacer? Tarjeta blanca

¿Cómo vas a aprender Tarjeta azul

¿Con qué vas a aprender? Tarjeta amarilla.

¿Cómo vas a ser nuestro comportamiento? ¿Cómo debe ser? Tarjeta rosada

¿Qué hacer cuando se presenten dificultades en el proceso? Tarjeta verde

¿Con qué medios o recursos aprender? Tarjeta naranja

¿Cómo sabrás que has aprendido y podrás demostrar los aprendizajes? Tarjeta roja

**Cierre:** Para finalizar esta sesión se plantean preguntas evaluativas para comprobar la aplicabilidad y la eficiencia del contrato:

1. ¿El objetivo es claro y realista? ¿La tarea integradora es realizable? 2. ¿Las actividades son razonables, apropiadas y eficaces para aprender lo que se desea? 3. ¿Piensas que se debería incluir otra actividad más? 4. ¿Es relevante la manera de demostrar lo que aprendiste?, ¿Son válidos los recursos para la experiencia de aprendizaje?

Luego de revisar el contrato a la luz de los criterios de aplicabilidad y la eficiencia, los estudiantes firman el contrato y se publica en la cartelera.

### **SESIÓN 3 DE TIPOLOGIAS TEXTUALES:**

## DOSSIER TEXTUAL

**Objetivo:** Reconocer las características de las diferentes tipologías textuales y las aplica en la comprensión de textos.

**Apertura:** Se inicia la sesión recordando lo establecido en el contrato didáctico.

Opción 1: Se les entrega en grupos de trabajo diversos textos icono verbales en donde responderán las siguientes preguntas después de haberlos leído: ¿A quién va dirigido?, ¿Qué quiere comunicar?, ¿Quién lo escribió?, ¿Dónde se pudo publicar?, ¿Todos los textos son iguales? ¿Por qué?



Luego de socializar la lluvia de ideas, se formulan conclusiones sobre la tipología textual desarrollada. Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión de las diferentes tipologías textuales.

De qué te das cuenta...

<p>¿Cuál es la intención de cada texto?</p> <p>¿Todos los textos son iguales</p> <p>¿Por qué crees que estas son las intenciones de cada texto?</p>

**Desarrollo:** El maestro les presenta a los estudiantes las características y función de cada clase de texto utilizando un cuadro comparativo.

	Texto narrativo	Texto descriptivo	Texto dialogado	Texto expositivo	Texto argumentativo
Intención comunicativa	Relata hechos que pasan a os personajes	Cuenta cómo son los objetos, las personas, lugares, animales, sentimientos y situaciones	Reproduce literalmente las palabras de los personajes	Explica y transmite información de forma objetiva	Defiende ideas y expresa opiniones
Responde a	¿Qué ocurre?	¿Cómo es?	¿Qué dicen?	¿Qué y por qué es así?	¿Qué pienso? ¿Qué te parece?
Modelos	Novelas, cuentos, fábulas, noticias, ...	Guías de viajes, cuentos, novelas,	Piezas teatrales, diálogos en narraciones, entrevistas...	Libros de textos, artículos de divulgación, textos científicos...	Artículos de opinión, críticas ...
Tipo de palabras, características lingüísticas	Verbos de acción	Abundancia de adjetivos	Acotaciones, guiones, comillas,...	Lenguaje claro y directo	Verbos que expresan opinión

Tomado de: <https://treseso.files.wordpress.com/2008/11/tipo-texto.jpg>

A partir de la información del cuadro comparativo, el docente orienta a los alumnos hacia la comprensión de cada texto en cuanto a la intención comunicativa en equipos de trabajo. Los estudiantes en equipos de cuatro integrantes, debe identificar el tipo de texto que le corresponde y

dar razones de sus características, intenciones e indicios propios del texto de acuerdo a los siguientes ítems:

1. Título del texto
2. Tema
3. Intención
4. Características
5. Elementos textuales (marcas propias del texto).
6. Lo que dice el texto.
7. Lo que le dice el texto al equipo
8. Lo que equipo le dice al texto.

Textos expertos a trabajar.

Texto 1



Tomado de:

[http://3.bp.blogspot.com/\\_bBtrtJPzdaA/R8ArRNpMhFI/AAAAAAAAAJA/WndI6CDA-HA/w1200-h630-p-k-no-nu/0298Calvin1XXL.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_bBtrtJPzdaA/R8ArRNpMhFI/AAAAAAAAAJA/WndI6CDA-HA/w1200-h630-p-k-no-nu/0298Calvin1XXL.jpg)

Texto2



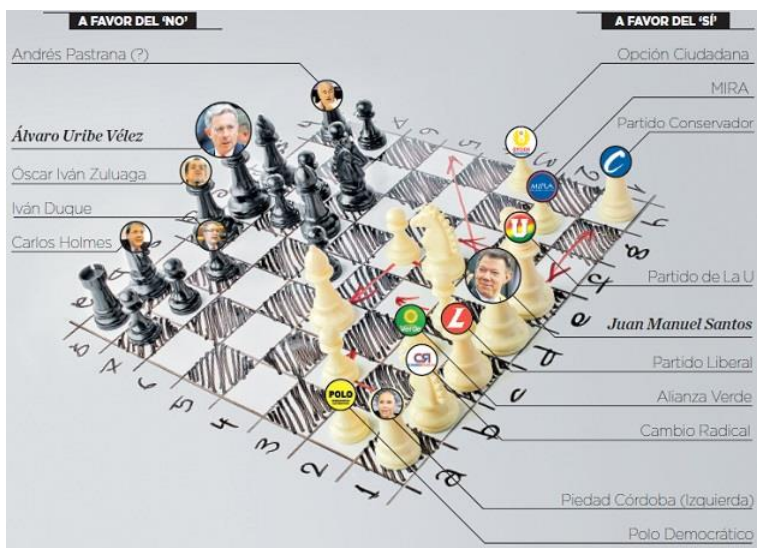
Tomado de: [http://farm3.static.flickr.com/2511/4007389897\\_1a89c2c368.jpg](http://farm3.static.flickr.com/2511/4007389897_1a89c2c368.jpg)

Texto 3



Tomado de: <http://www.aipazcomun.org/wp-content/uploads/2015/08/II-ASAMBLEA-NACIONAL-POR-LA-PAZ-USO-19-20-nov-2015-Bogota.-AFICHE-png.jpg>

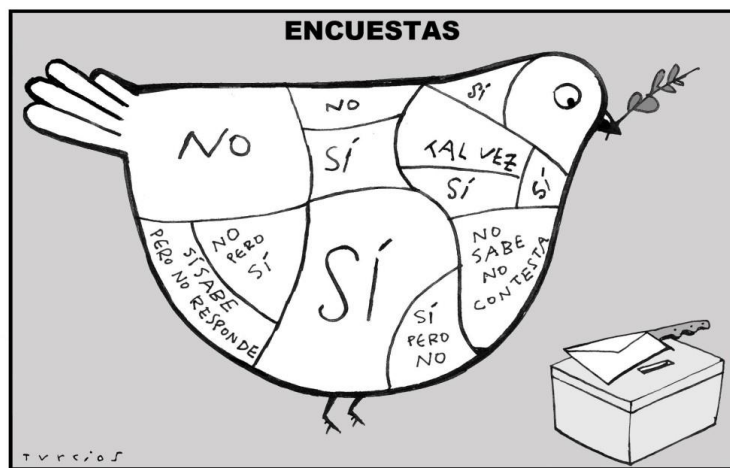
Texto 4



Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/files\\_infografia/2016/08/05/info\\_ajadrez.jpg](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/files_infografia/2016/08/05/info_ajadrez.jpg)

Texto 5



Tomado de:

<http://lachachara.org/chachawp/wp-content/uploads/2016/09/Turcios-Plebiscito-por-la-paz-3-1024x669.jpg>

Texto 6



Tomado de:

[https://img.elcomercio.pe/files/ec\\_article\\_multimedia\\_gallery/uploads/2017/03/21/58d1f1447e1a8.jpeg](https://img.elcomercio.pe/files/ec_article_multimedia_gallery/uploads/2017/03/21/58d1f1447e1a8.jpeg)

Se organizará la información en la ficha de lectura para luego socializar las conclusiones de cada grupo de trabajo.

**Cierre:** Se realizará la siguiente actividad.

- Busca en periódicos locales, en la web o en libros, algunos ejemplos de los tipos de textos vistos en clase, señala su estructura e ideas principales y compártelos en clase con tus compañeros y profesor.

Tomado de:

[http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/G\\_7/L/L\\_G07\\_U03\\_L02/L\\_G07\\_U03\\_L02\\_05.html](http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/G_7/L/L_G07_U03_L02/L_G07_U03_L02_05.html)



Antes de iniciar el desarrollo de la actividad, los estudiantes y el maestro acordarán que criterios evaluar para la actividad propuesta.

Se realizará un intercambio de trabajos entre los grupos para que entre pares se realimente lo trabajado teniendo en cuenta los criterios de evaluación acordados.

**Evaluación:** Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión de las diferentes tipologías textuales.

<p>De qué te das cuenta...</p> <p>¿Cuál es la intención de cada texto?</p> <p>¿Todos los textos son iguales?</p> <p>¿Qué elementos pueden ayudar a determinar la intención de cada tipo de texto?</p>

#### **Sesión 4: El Texto Argumentativo.**

##### **Tras las huellas argumentativas**

**Objetivo:** Reconoce el texto argumentativo, sus características y su intención comunicativa.

**Apertura:** Para iniciar esta sesión el maestro le presenta a los estudiantes la imagen para que la observen detalladamente y luego responden las siguientes preguntas.

Listado de preguntas:

¿Cuál es la situación que se presenta en la imagen?

¿Qué le podría decir el adulto mayor al agente de tránsito para argumentar?





Tomado de:

<https://previews.123rf.com/images/poulcarlsen/poulcarlsen1610/poulcarlsen161000035/65547340-ilustraci%C3%B3n-de-dibujos-animados-de-un-hombre-taca%C3%Bllo-mayor-que-ha-aparcado-su-coche-peque%C3%Bllo-en-el-techo-de-un-.jpg>

Para reflexionar

¿Todos en el grupo piensa lo mismo del tema planteado en el texto?

¿Por qué es importante la argumentación al momento de plantear cierta opinión o una idea frente a otras personas?

**Desarrollo:** Los estudiantes se organizarán por grupos de tres personas y harán un análisis del concepto con base en un organizador gráfico y las respuestas dadas en la reflexión sobre la argumentación y su estructura; relacionarán cada aspecto del organizador gráfico con las producciones escritas de manera colectiva y lo vivido en la actividad anterior.

Pregunta generadora

¿Identifica claramente en qué momentos implementaste y utilizaste los expuesto por el mapa conceptual? Después de identificar y relacionar los aspectos teóricos con la actividad realizada, se socializarán las conclusiones para luego se le entregara al estudiante una rejilla para realizar el análisis de la siguiente caricatura teniendo en cuenta los ítems solicitados.

Dossier de imágenes

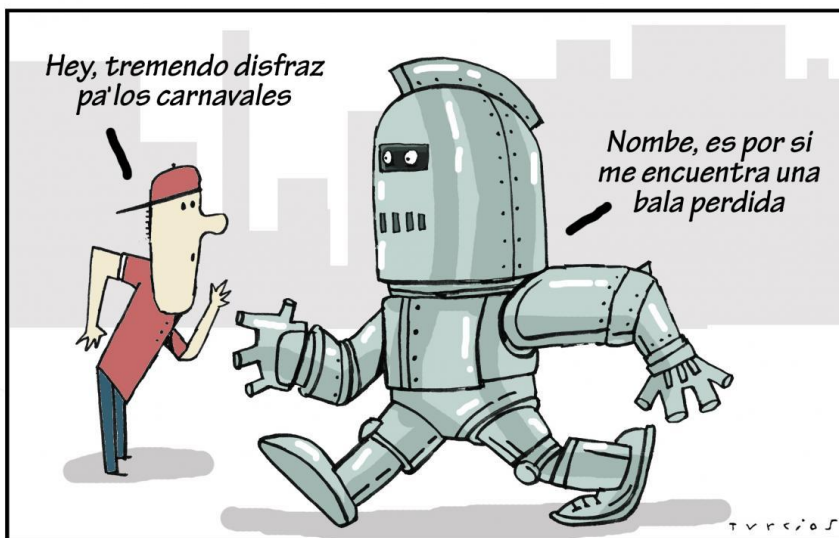


Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/280x192/public/caricatura/2014/11/04/novembre\\_4\\_2014.jpg?itok=tE979G7m](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/280x192/public/caricatura/2014/11/04/novembre_4_2014.jpg?itok=tE979G7m)



Tomado de: <https://www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/11/noviembre-15-2014.png>



Fecha de publicación: 13 de febrero de 2019.

Tomado de:

<https://www.elheraldo.co/caricaturas/el-mundo-de-turcios-597198>

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2019/02/12/el\\_mundo\\_de\\_turcios\\_2566\\_bala.jpg?itok=VRRKRC6H](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2019/02/12/el_mundo_de_turcios_2566_bala.jpg?itok=VRRKRC6H)

Rejilla No 1

Titulo.	
Tema.	
Relación título y texto	
<p>¿El tema presenta una situación problema?</p> <p>Explica tu respuesta con dos razones.</p>	

Relación palabras – imagen.	
Causa(s) de la producción del texto.	
Postura del autor (a favor o en contra).	
Representación (imagen y/o palabra) de los argumentos racionales relacionada con principios, normas, verdades comprobadas y aceptadas.	
Representación (imagen y/o palabra) de los argumentos racionales relacionada con principios, normas, verdades comprobadas y aceptadas.	

Representación (imagen y/o palabra)  de los argumentos emocionales relacionadas con sentimientos, valores, emociones, afectos.	
Representación (imagen y/o palabra)  de los argumentos emocionales relacionadas con sentimientos, valores, emociones, afectos.	
Argumentos a favor de la postura del autor.	
Argumentos en contra de la postura del autor.	
Que otro título podría tener la caricatura, sin que cambie el sentido del texto.	
Que te dice el texto.	

Que le dices tú al texto.	
Sustituye una imagen con otra imagen sin que el texto pierda el sentido	

**Cierre:** En esta fase de cierre se les proyecta la siguiente caricatura desde un video bean:



Tomado de:

[https://www.elespectador.com/sites/default/files/gova\\_29\\_mayo\\_123cien\\_anos.jpg](https://www.elespectador.com/sites/default/files/gova_29_mayo_123cien_anos.jpg)

Siguiendo con el abordaje del texto argumentativo, el maestro investigador propone una serie de preguntas con el propósito de profundizar en la comprensión de la caricatura. Los estudiantes registran en su libreta de apuntes las preguntas a continuación:

- ¿Qué evoca o recuerda de esta caricatura? ¿Cuál es el tema?
- ¿Cuál es la situación problema (objeto de discusión) que identificas en la caricatura?

- c. ¿Cuál es el propósito o intención tiene el autor en esta caricatura? ¿Qué elementos del texto (marcas textuales: palabra - imagen) que muestren el propósito del autor en esta caricatura?
- d. Copia los elementos del texto (marcas textuales) muestren la postura del autor frente a la situación planteada en esta caricatura.
- e. Escribe que piensas del autor de esta caricatura. ¿Crees que está a favor o en contra de algo? Da razones para explicar respuesta.
- f. ¿Qué quiere argumentar y cuáles recursos que utiliza para hacerlo?
- g. Copia la frase o palabra que genera la controversia o discusión en los lectores. Da razones para explicar respuesta.
- h. Escribe a qué persona o público se dirige esta caricatura. Da razones para explicar respuesta.
- i. Escribe cuál es tu posición frente a lo que expresa la caricatura. Da razones para explicar respuesta.

Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión del texto argumentativo tipo caricatura.

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar
<p>¿Qué es argumentar? ¿Qué elementos se tiene en cuenta al momento de la argumentación? ¿Cómo se defiende o se ataca una idea? Qué tipos de argumentos (lógicos-rationales o emotivo-afectivos) producen mayor efectividad para el público que lee caricaturas?</p>

## Sesión 5: Sensibilización hacia el texto icono-verbal

### EN EL TALLER CON KARICARE

**Objetivo:** Sensibilizar a los estudiantes hacia la exploración y conocimiento de la caricatura como un texto icónico verbal que comunica.

**Apertura:** Para iniciar hacia la exploración del texto icónico verbal se les presenta la siguiente imagen:



Tomado de: <https://www.elcolombiano.com/blogs/elblogdericky/wp-content/uploads/2014/04/contenido.jpg>

Los estudiantes socializan pregunta por pregunta:

1. ¿Es un texto? Da tus razones para explicar tu respuesta.
2. ¿Qué elementos utiliza el autor para plantear lo que quiere expresar en la caricatura?



3. ¿Existe una relación entre las palabras y la imagen para expresar un mensaje y un significado en la caricatura?
4. ¿El texto acompaña a la imagen o la imagen ilustra al texto?

**Desarrollo:** Los estudiantes realizan la lectura de dos textos sobre el cambio climático, el primero verbal (continuo) y el segundo iconicoverbal (discontinuo), con el propósito de identificar las semejanzas y diferencias de cada uno a partir de un organizador gráfico. Los estudiantes completarán este organizador grafico como ayuda visual para ver diferencias y semejanzas teniendo en cuenta los elementos que componen cada texto. En la parte superior que es para escribir las semejanzas, se codifica en color violeta y en la parte inferior de las diferencias se codifica con colores diferentes escribiendo de un lado con rojo y del otro con azul.

Texto 1:

## El cambio climático: ¿qué es?

El cambio climático es una realidad que cada vez tendrá más incidencia en nuestras vidas. ¿Has notado en tu región, o en la televisión, que las tempestades y las inundaciones cada vez son más frecuentes? ¿No te parece que hace más calor en invierno, con menos nieve y más lluvia? ¿No tienes la sensación de que la primavera llega un poco antes cada año, que las plantas florecen o las aves regresan antes de lo esperado? Todos estos son síntomas de una aceleración del cambio climático, o calentamiento global, como a veces se le llama.

Si no tomamos ninguna medida para detenerlo, el mundo en que vivimos se deteriorará y quedarán alteradas las formas de vida que hoy nos parecen normales.

## Causas del cambio climático

El clima está cambiando por la manera en que se vive actualmente, en especial en los países más ricos y económicamente desarrollados, entre los que figuran los de la Unión Europea. Las centrales que producen energía para que haya electricidad y calefacción en nuestros hogares, los coches y aviones que utilizamos, las fábricas que producen los artículos que compramos, la agricultura que nos da de comer: todos estos elementos contribuyen a cambiar el clima.



### El efecto invernadero

Nuestra atmósfera actúa como una cubierta protectora y transparente en torno a la Tierra. Deja pasar la luz solar y retiene el calor. Sin ella, el calor del Sol rebotaría inmediatamente en la superficie terrestre y se perdería en el espacio. De ser así, la temperatura de la Tierra sería unos 30 °C Celsius más baja: todo se congelaría. Así que la atmósfera funciona un poco como el techo de cristal de un invernadero. Por eso se habla del «efecto invernadero».

Los responsables de este efecto son los «gases de efecto

Fragmento tomado de: [file:///C:/Users/Rosa/Downloads/climate\\_change\\_youth\\_es.pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/climate_change_youth_es.pdf)

Texto 2:



Tomado de: <http://blogs.elcolombiano.com/elblogdericky/wp-content/uploads/2017/09/con-secuencias.jpg>

Luego que los estudiantes hayan completado el organizador grafico se exponen las ideas más relevantes en el tablero con el fin de ir construyendo los elementos textuales del texto icónico verbal.

Con el propósito de analizar el componente gráfico y verbal de una caricatura como texto icónico, los estudiantes analizarán a través de una guía la siguiente caricatura:



Título: Protesta y contra protesta.

Tomado de:

[https://www.eltiempo.com/files/image\\_460\\_460/uploads/2019/04/05/5ca7f61011709.jpeg](https://www.eltiempo.com/files/image_460_460/uploads/2019/04/05/5ca7f61011709.jpeg)

**ANÁLISIS DEL COMPONENTE ICONICO:**

1. Cuántas viñetas(cuadros) componen el texto
2. ¿Cuántos personajes aparecen?
3. ¿Qué significado tiene la posición (arriba- abajo- izquierda- derecha) y la ubicación de cada personaje?

4. ¿Qué significado tiene la vestimenta y lo que porta cada personaje?
5. ¿Qué gestos, actitudes y ademanes realizan los personajes?, ¿qué incidencia tienen los gestos, las actitudes y los ademanes en el mensaje y el significado de la caricatura?
6. ¿Qué elementos relaciona y diferencia a los personajes?
7. ¿Qué significado adquiere el color en la caricatura?

#### **ANÀLISIS DEL COMPONENTE VERBAL:**

8. ¿Quiénes hablan?
9. ¿Qué dicen y como lo dicen?
10. Como se relacionan las partes de lo que dicen
11. ¿Cuál es el mensaje oculto en la caricatura?
12. ¿Cuáles son las implicaciones sociales e ideológicas que se derivan del discurso de cada personaje?
13. ¿Cuál es el mensaje oculto en el título?
14. Has estado en una situación en donde debes interpretar el mensaje.

**Cierre:** Se les proyecta el siguiente video a los estudiantes con el propósito de continuar el proceso de aprendizaje, los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la exploración y sensibilización del texto iconicoverbal.



Caricaturesca mañana con Matador

Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LEmj1LXxTXM>

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar....

¿De qué te das cuenta?

Según lo que expuesto por el autor como defines un texto icónico verbal.

¿Qué elementos dentro de los textos icónicos-verbales se deben tener en cuenta para su comprensión?

¿Qué pasos tuviste en cuenta para la comprensión de textos icónicos-verbales?

¿Qué importancia tiene la observación en un texto icónico-verbal?

## Sesión 6: Las palabras.

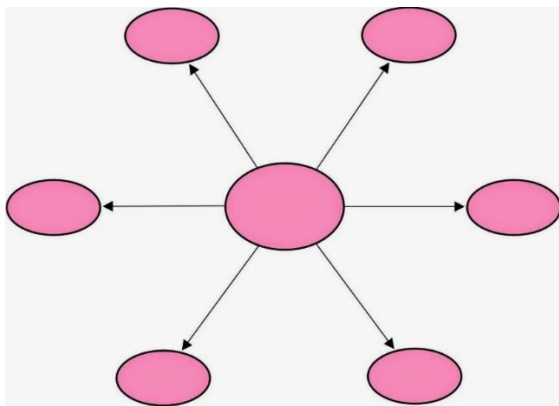
### PALABREIROS o ¿A PALABREAR SE DIJO!

**Objetivo:** Analizar el significado de palabras utilizados y su importancia en la caricatura.

**Apertura:** Para iniciar la sesión de las palabras el maestro investigador les propone a los estudiantes la siguiente situación y pregunta: Supongamos que las palabras no existieran, ¿Qué ocurriría entonces? Los estudiantes expresan a través de lluvia de ideas lo que piensan sobre la situación anteriormente planteada y el docente registra en el tablero y las clasifica las ideas de mayor a menor relevancia.

### Desarrollo:

El maestro les pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿Qué creen que significa la palabra “odio”? A continuación, en el siguiente organizador grafico se registran los significados que respondieron para luego identificar los aspectos en común.



Tomado de:

<http://1.bp.blogspot.com/erL8a495bfQ/U0xIeUHb19I/AAAAAAAAAH4/CR9yb83kSlw/s160>

[0/mapa+ara%C3%B1a.jpg](#)

El docente presenta la siguiente imagen desde un video bean:

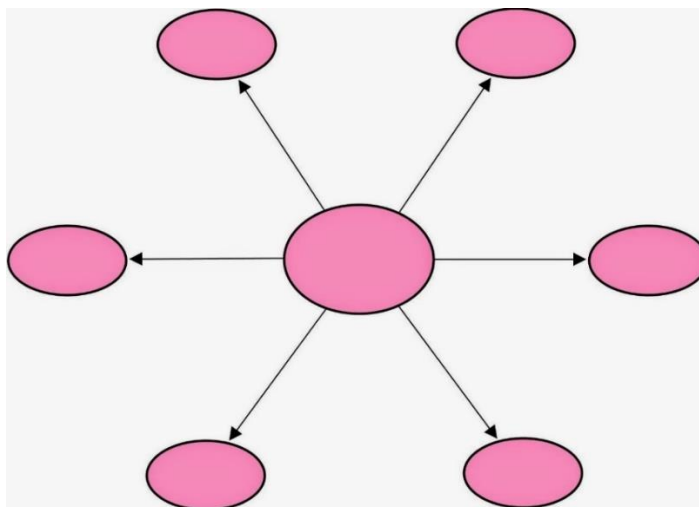


Tomado de:

[https://scontentfrx51.cdninstagram.com/vp/1e41178ba30635a1caf19ded5c050af2/5CB79598/t51.288515/e35/47383954\\_349422189189278\\_2468520009435008443\\_n.jpg?\\_nc\\_ht=scontentfrx51.cdninstagram.com&se=7&ig\\_cache\\_key=MTk0NDMwNTM2MDU1MTk5OTc2NA%3D%3D](https://scontentfrx51.cdninstagram.com/vp/1e41178ba30635a1caf19ded5c050af2/5CB79598/t51.288515/e35/47383954_349422189189278_2468520009435008443_n.jpg?_nc_ht=scontentfrx51.cdninstagram.com&se=7&ig_cache_key=MTk0NDMwNTM2MDU1MTk5OTc2NA%3D%3D)

D.2

Teniendo en cuenta lo observado, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué Significa “*Odio*” en este caso? En equipos los estudiantes construyen una constelación de significados con las respuestas expresada en una cartelera relacionadas con término “Odio” según el contexto de la caricatura.



Tomado de:

<http://1.bp.blogspot.com/erL8a495bfQ/U0xIeUHb19I/AAAAAAAAAH4/CR9yb83kSlw/s1600/mapa+ara%C3%B1a.jpg>

¿Qué elementos (imagen o palabras) determinan los significados que expresaste acerca de la palabra “*Odio*”?

Para continuar con la profundización sobre la importancia de la palabra en la caricatura, el maestro investigador le presenta a los estudiantes la caricatura y les hace las siguientes preguntas: ¿Qué ves en esta caricatura? y ¿Qué deduces de ella en cuanto a su significado? Las respuestas se registran en la siguiente rejilla:

¿Qué ves en esta caricatura? (En cuanto a las palabras)	¿Qué deduces de ella en cuanto a su significado?



--	--

Luego para seguir evidenciando la comprensión del significado de las palabras en la caricatura, se les presenta la siguiente imagen sin texto:



Tomado de:

[https://m.eltiempo.com/files/image\\_320\\_214/uploads/2018/12/15/5c15d643e8267.jpeg](https://m.eltiempo.com/files/image_320_214/uploads/2018/12/15/5c15d643e8267.jpeg)

Texto adaptado.

Después el docente investigador les presenta a los estudiantes una nueva imagen, los invita a que observen detalladamente y les pregunta:

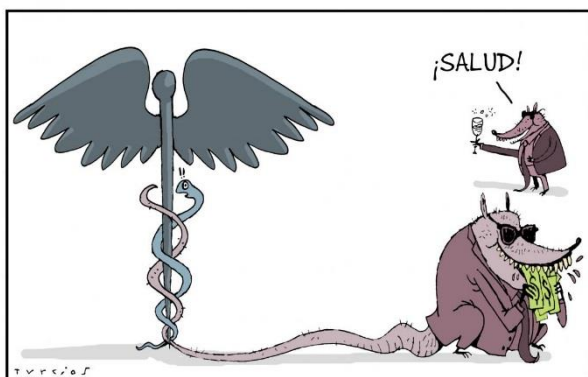


Tomado de:

[https://m.eltiempo.com/files/image\\_320\\_214/uploads/2018/12/15/5c15d643e8267.jpeg](https://m.eltiempo.com/files/image_320_214/uploads/2018/12/15/5c15d643e8267.jpeg)

¿Qué cambios puedes observar? ¿Qué deduces de ella en cuanto a su significado?, ¿El significado en cada caso es el mismo? ¿Por qué?

Posteriormente, el maestro proyecta una caricatura relacionadas con el término **Salud**. Los aportes de los estudiantes se registran en una organizadora grafico o red semántica para evidenciar los posibles significados de esta palabra. Los estudiantes responden las siguientes preguntas: ¿En tu vida cotidiana en cuantas situaciones se puede utilizar el término **Salud**? ¿Qué Significa “**Salud**” en cada caso? ¿Qué determina que la palabra “**Salud**” pueda tener significados diferentes?



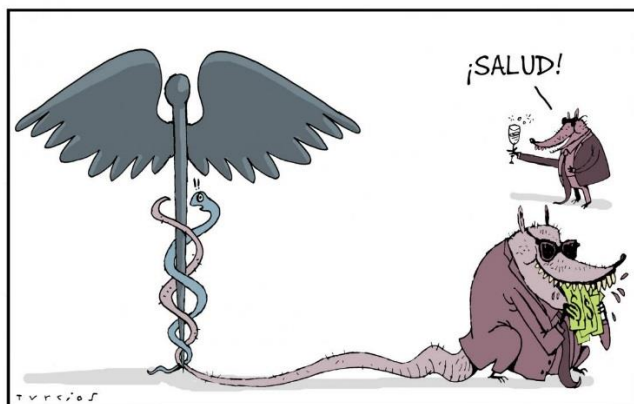
Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2018/10/07/caricatura\\_turcios\\_lunes.jpg?itok=egISL2b](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2018/10/07/caricatura_turcios_lunes.jpg?itok=egISL2b)

Luego, el equipo investigador diseña una guía de comprensión de lectura para desarrollarla en clase con el propósito de profundizar el significado de las palabras en la caricatura.

Los estudiantes observan atentamente la caricatura y responderán la guía

GUIA DE COMPRENSIÓN: Responde las siguientes preguntas desde las palabras que están presentes en la caricatura.



Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2018/10/07/caricatura\\_turcios\\_lunes.jpg?itok=egISL2b](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2018/10/07/caricatura_turcios_lunes.jpg?itok=egISL2b)

1. ¿Qué significado tiene la palabra “**salud**” en la caricatura? ¿Por qué?
2. ¿Entonces, que comunican las imágenes, los símbolos y palabras que contiene?
3. ¿Cuál es el objeto de discusión (tema problema a justificar) que expone la caricatura?
4. ¿Qué ideas o creencias llevan al autor a construir esta caricatura?, ¿A favor o en contra de quien está y por qué?

5. ¿La palabra “**salud**” en la caricatura manifiesta la opinión (postura del autor) o hace parte de los argumentos argumento?

6. ¿Qué elementos de la imagen te ayudan a entender el significado de la palabra “**salud**”?

7. La palabra “**salud**” en la caricatura ¿tiene relación con hechos, situaciones, sentimientos que estén a tu alrededor? Escribe esas experiencias.

8. ¿Teniendo en cuenta el significado de la palabra “**salud**” en la caricatura, con que otra palabra se podría sustituir sin perder el sentido del texto?

**Evaluación:** Para continuar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar...</p> <p>¿De qué te diste cuenta con estas actividades?</p> <p>¿Por qué es importante la palabra en la caricatura?</p>

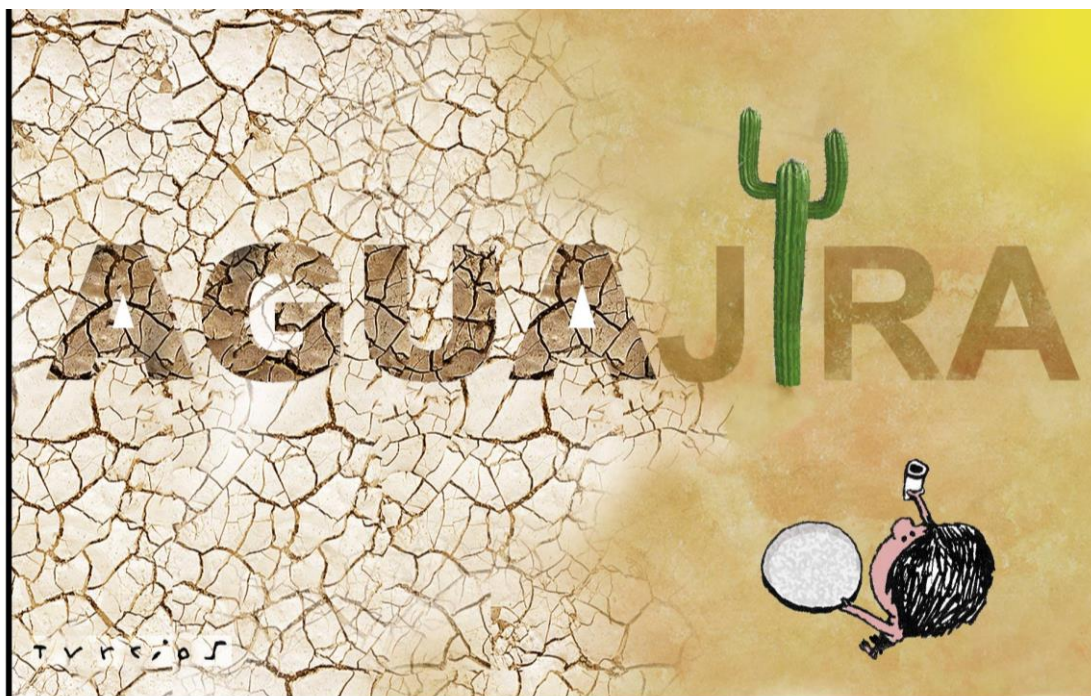
**Cierre:** En este primer momento se les lleva proyecta a los estudiantes de forma general la siguiente imagen con el propósito de seguir hacia la comprensión del significado de las palabras en la caricatura.

Para continuar el docente les plantea las siguientes preguntas: ¿Sobre crees que va tratar una caricatura que contenga la palabra “AGUAJIRA”? ¿Por qué crees eso? Las ideas expresadas por los estudiantes se escriben en la cartelera de lluvias de ideas.

<p>¿Sobre crees que va tratar una caricatura que contenga la palabra “AGUAJIRA”?</p>	<p>¿Por qué crees eso?</p>
--	----------------------------

--	--

Luego, el maestro le muestra la caricatura.



Tomado de:

<http://lachachara.org/chachawp/wp-content/uploads/2016/02/Turcios-Aguajira.jpg>

Cuando los estudiantes hayan desarrollado los saberes previos en la fase anterior, el maestro les hace las siguientes preguntas: ¿tus predicciones se cumplieron?, ¿Cómo lo comprobaste? y ¿Sabías algo que te ayudo a hacer tu predicción?

Luego, el docente investigador propone conformar grupos de discusión con el fin interactuar sobre las interpretaciones que se realizan en torno al significado de las palabras en una caricatura a través cuestionarios.

Equipo 1: ¿Quién es el personaje? ¿Qué emociones muestra? ¿Cómo las expresa? ¿Qué relación se establece entre el personaje, sus emociones y la palabra “AGUAJIRA”?

Equipo 2: ¿Cuál es la palabra clave que esta fuera del contexto (que ejerce un efecto contrario) de lo sugerido en la imagen? ¿Cómo puedes explicar tu respuesta relacionándolo con la imagen?

Equipo 3: La palabra “AGUAJIRA” tiene un significado especial en la caricatura? ¿Por qué la utiliza el caricaturista? ¿Cuáles son los posibles significados que le puedes atribuir a esta palabra? Escríbelos.

Equipo 4: ¿Qué derecho fundamental se ve vulnerado al contextualizar la palabra “AGUAJIRA” en la caricatura? ¿Hay rasgos de discriminación social? Expresa las razones utilizando marcas textuales al responder las preguntas.

Equipo 5: ¿Existe coherencia entre la palabra “AGUAJIRA” y la imagen en general? ¿Cuál es? ¿Qué función o propósito pretende cumplir esa palabra en la caricatura? Da tus razones.

Equipo 6: ¿Qué quiere plantear el autor con la palabra “AGUAJIRA” (el caricaturista está en acuerdo o en desacuerdo)? ¿Cuál es el mensaje que desea transmitir a los posibles lectores de la caricatura?

Equipo 7: La palabra “AGUAJIRA”, ¿Qué expresa y qué oculta del tema, y en qué pone acento?

Equipo 8: La palabra “AGUAJIRA” en la caricatura qué problema (objeto de discusión) quiere plantear entre los lectores? ¿De qué manera el caricaturista ve la realidad planteada en la caricatura? ¿Y qué sensaciones, emociones o sentimientos te transmite?

Equipo 9: Al utilizar la palabra “AGUAJIRA” el autor, ¿genera controversia? ¿Por qué? ¿Apela o acude a los sentimientos o a las razones para presentar la caricatura? ¿Contra quién escribe el autor? Da tus razones teniendo en cuenta los elementos que aparecen en la caricatura.

Al finalizar, el trabajo en los grupos de discusión los participantes de cada equipo socializan sus conclusiones.

Los maestros investigadores proponen la siguiente actividad: los estudiantes eligen una caricatura del dossier de imágenes que está en el aula para analizar las palabras que la conforman. Para desarrollar la comprensión del significado de las palabras se utiliza un cuadro comparativo en el cual se analizan los tres planos de interpretación: Lo explícito (las líneas), lo implícito (entre líneas), lo ideológico (detrás de las líneas). Cada equipo lo socializa al resto del grupo.

Ejemplo:



Tomado de: <https://pbs.twimg.com/media/CoYBf0LWAAI4gbh.jpg>

Las palabras	Lo explícito (el significado)	Lo implícito (otros sentidos del significado)	Significado desde la ideología (Contextos o situaciones culturales, religiosas, políticas, culturales donde se pueda usar)
--------------	----------------------------------	--	---

La Guajira			
Maestra			
Corruptos			
Robar			
Literalmente			

**Cierre:** Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión de las palabras en la caricatura. Para esta reflexión retomamos lo expuesto por los estudiantes en la parte inicial de la sesión a través de la pregunta que indaga sobre la importancia de las palabras en la caricatura.

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar</p> <p>¿Por qué son importantes las palabras en la caricatura?</p> <p>¿La función de la palabra en la caricatura es desarrollar el sentido del texto o se convierte en un accesorio? Da razones para explicar tu respuesta</p>



## Sesión 7: La Imagen.

### SHIYAWASHA

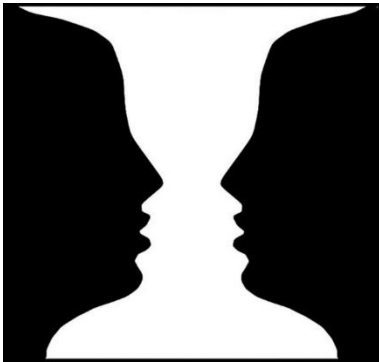
Objetivo: Identifica el significado de los elementos visuales signos e icónicos y su importancia en la caricatura.

**Apertura:** iniciamos la clase recapitulando la temática de la clase anterior, los estudiantes expresan sus reflexiones de lo aprendido. Para el abordaje de esta parte inicial las docentes investigadoras proponen para la lectura de la imagen desde los siguientes criterios:

1. La percepción
2. Elementos compositivos: color, líneas, textura, grado de significación y connotaciones emocionales
3. Significado denotativo y connotativo

#### 1. La percepción:

Los estudiantes observan las imágenes proyectadas



Tomado

de:

<https://steemitimages.com/0x0/http://2.bp.blogspot.com/-V7jSYrMXDOQ/U4qOczjkChI/AAAAAAAAADDo/FcSWwVZS3iE/s1600/j1.jpeg>



Tomado

de:

<https://cienciapoliticamenteincorrecta.files.wordpress.com/2015/10/501f56d7c8a2b0cdea21a67523a76309-e1510222154338.jpg?w=728&h=576&crop=1>

Después de observar las imágenes el profesor propone una serie de preguntas, y una vez finalizada pide que los participantes escriban en sus libretas y luego expongan oralmente el proceso de interpretación.

¿Qué percibes en la cada una de las imágenes?

¿Qué sucede cuando te centras en las figuras claras y las formas oscuras?

¿Cuál es el fondo y cuál es la forma?

¿Qué elementos en la imagen complementan la forma que has percibido?

¿Qué elementos en la imagen complementan el fondo que has percibido?

¿Puede existir una figura (forma) sin un fondo que la sustente?

**Evaluación:** Para continuar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

De qué te das cuenta...
-------------------------

¿Por qué es importante la percepción al comprender las caricaturas?

¿En o para este proceso de aprender a comprender el texto argumentativo tipo caricatura necesitamos utilizar la percepción como lo hacemos todos los días (pasiva) o en lo que se piensa en lo que se está mirando (activa)? ¿Por qué?

### **Elementos compositivos 1 de la imagen: La textura en la imagen.**

#### **Apertura:**

Los estudiantes observan y describe las diferencias que existen entre las imágenes teniendo en cuenta las siguientes preguntas. Las respuestas dadas se escriben en el tablero

¿A qué superficies pertenecen las imágenes que te presento a continuación?

¿Qué sensaciones te produce cada una?

¿Recuerdas alguna experiencia de tu vida que puedas asociar con estas texturas?

O

¿Qué palabras se te ocurren cuando miras la imagen?



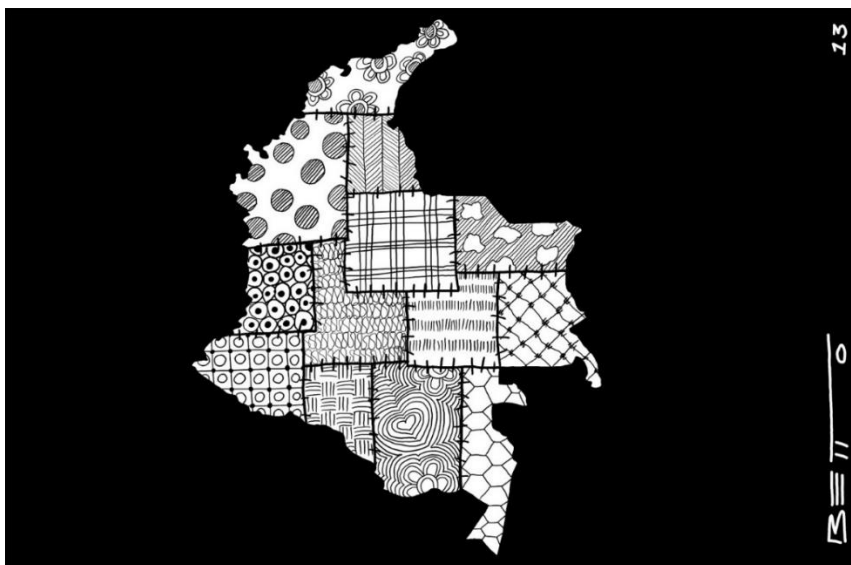


### Desarrollo

El maestro les presenta a los estudiantes las siguientes caricaturas y las analizan teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Tema.

- b. Situación o hecho discutible.
- c. Descripción de la imagen en cuanto a la textura.
- d. Parecido con la realidad.
- e. Significados que implica la textura.
- f. Sensaciones, sentimientos o emociones te produce al ver las texturas en la caricatura



Tomado de: <https://laorejaroja.com/content/uploads/2017/04/colombia.jpg>

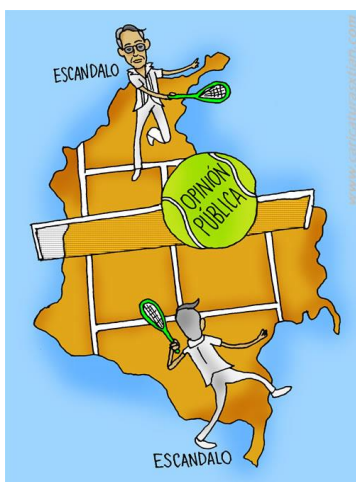




Tomado

de:

<https://static1.squarespace.com/static/5165bea0e4b06a91ca050f1d/t/5b3ff85e70a6ad9828285c6e/1530919072502/Betto.+%22Violencia+disparada%22.+%22El+Espectador%22%2C+5+de+julio+de+2017.+p.+24.>



Tomado de:

<https://www.equinoxio.org/UserFiles/image/2010/20100222-uribe.jpg>



Tomado de:

[https://static.iris.net.co/semana/upload/images/2017/4/3/520824\\_1.jpg](https://static.iris.net.co/semana/upload/images/2017/4/3/520824_1.jpg)



Tomado de:

<http://1.bp.blogspot.com/->

[Yr98ylAc2UE/ULxzbm2PpEI/AAAAAAAAAvvgg/0KdEmEhVTD0/s1600/caricatura+santos.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-Yr98ylAc2UE/ULxzbm2PpEI/AAAAAAAAAvvgg/0KdEmEhVTD0/s1600/caricatura+santos.jpg)





Tomado de:

<https://laorejaroja.com/content/uploads/2017/06/incendio.jpeg>



Tomado de: <https://i.pinimg.com/originals/b6/db/47/b6db47131eaa9bfe5e52099e0ec24e36.jpg>

**Cierre.** Después desarrollar el análisis de cada caricatura los equipos socializaran lo trabajado.

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

De qué te das cuenta...

¿Por qué cada tipo de texturas influye en el significado de la caricatura?

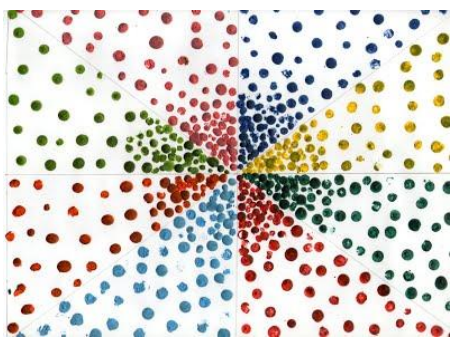
## Elementos compositivos 2 de la imagen: los puntos y las líneas en la imagen.

### Apertura

Para desarrollar esta parte de la sesión los estudiantes analizan el punto como recurso expresivo y su incidencia en el significado de la caricatura, El maestro les pregunta la siguiente pregunta: ¿Qué es un punto? Las respuestas se anotan en la cartelera de lluvias de ideas.

Luego se les presenta dos imágenes y se les pregunta:

- ¿Que te sugiere estos puntos?
- ¿Qué pueden ser?
- ¿Están colocados al azar?
- ¿Con que elemento de la realidad, el entorno y la naturaleza se puede relacionar?



Tomado de:

<https://el-punto-la-linea-y-texturas.webnode.es/para-el-alumno/actividades-para-el-alumno/el-punto-en-la-naturaleza/>



Tomado de:

[https://sites.google.com/site/371elpunto/\\_/rsrc/1343948750639/que-es-el-punto/img068.jpg?height=226&width=320](https://sites.google.com/site/371elpunto/_/rsrc/1343948750639/que-es-el-punto/img068.jpg?height=226&width=320)

Después, se les solicita a los estudiantes propongan algunos ejemplos donde el punto sea un elemento estructural en las formas de la naturaleza y en los productos hechos por el hombre. Los estudiantes por equipos socializan sus respuestas a sus compañeros.

Reflexionemos lo realizado

¿De qué te das cuenta?

¿El punto es un elemento primordial como recurso expresivo?

¿Qué puede transmitir el punto?

¿Qué detalles y argumentos puedes aportar para convencernos de tu respuesta es más adecuada?

**Desarrollo:** Luego, se organizan los estudiantes en equipos de trabajos de cinco integrantes y se le presenta al grupo en general utilizando la siguiente caricatura. Los estudiantes analizan los siguientes aspectos:

- a. ¿Los puntos son simples puntos? ¿O significan y representan algo más? ¿Qué?
- b. ¿Cuál es la problemática que plantea la caricatura? ¿Qué marcas textuales te permiten argumentar tu respuesta?
- c. ¿Qué significado tiene la acumulación de puntos? ¿Y la dispersión de los mismos?
- d. ¿Qué efecto provocan los puntos juntos y dispersos?



Tomado de

<http://blogs.elcolombiano.com/elblogdericky/wp-content/uploads/2018/03/descontroll.jpg>



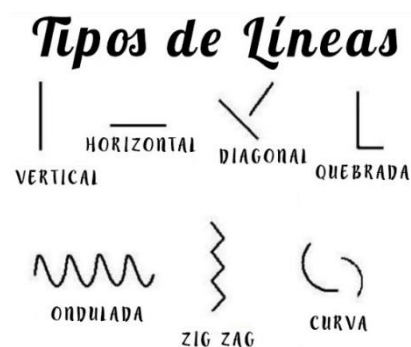
Tomado

de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/280x192/public/foto/2019/01/26/el\\_mundo\\_de\\_turcios\\_2547\\_venezuelas.jpg?itok=LsQgCJCu](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/280x192/public/foto/2019/01/26/el_mundo_de_turcios_2547_venezuelas.jpg?itok=LsQgCJCu)

¿La secuencia de estrella es lo que es o representa otra cosa? Explica tu respuesta.

Para esta parte de la sesión los estudiantes analizan la línea, la clasificación de esta, el significado que tiene y su importancia como recurso expresivo en la caricatura. El maestro le pregunta la siguiente pregunta: ¿Qué es una línea? Las respuestas se anotan en la cartelera de lluvias de ideas. Luego les pregunta: ¿Se te ha ocurrido pensar que vivimos en un mundo rodeado de líneas y que estas aparecen en nuestro entorno? Luego, se organizan los estudiantes en equipos de trabajo de cinco integrantes y se le presenta diferentes tipos de líneas a el grupo utilizando la siguiente gráfica.



Tomado de:

<https://tiposde.online/wp-content/uploads/2018/07/TIPOSDELINEAS.jpg>

Cada equipo analiza y prepara una exposición sobre un tipo de línea teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a. Tipo de línea.
- b. Como se presenta en la realidad o entorno.
- c. Como se puede observar y plasmar en el papel el movimiento de la línea (arriba-abajo, abajo-arriba, derecha-izquierda o izquierda-derecha).
- d. Para cada clase de línea, los estudiantes hacen y presenta unos diseños originales en cada uno de los cuadros en un papel bond.

Rejilla para analizar los tipos líneas:

--	--	--

--	--	--

Luego los estudiantes observan la siguiente caricatura e identifican las líneas, su movimiento y significado de acuerdo a lo que presenta la caricatura. Para desarrollar esta actividad el maestro socializa el siguiente cuestionario. Cada equipo aporta al resto del grupo sus ideas.

¿Qué tipo de línea(s) es?

¿Qué tipo de movimiento se observa?

¿Qué pretende la persona que dibujo la caricatura con esta(s) línea(s)?

¿Cómo se evidencian las palabras “primero”, “después”, “y después” en la caricatura?



Tomado de:

<http://blogs.elcolombiano.com/elblogdericky/wp-content/uploads/2018/06/asepsiass.jpg>

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar...</p> <p>¿Qué información y pruebas aportan los puntos y las líneas para convencernos de lo que piensa el caricaturista?</p>

Para continuar con el estudio de la incidencia de las líneas en la caricatura, maestro le asigna a cada equipo de estudiantes una caricatura. Los estudiantes elaboran un esquema en donde clasifican las líneas de sustancias liquidas que aparecen en cada caricatura. Para desarrollar lo anterior van a tener en cuenta: Tipo de línea(s), movimiento de la línea, mensaje y sensación que provoca (de estatismo o dinamismo).

Texto 1





Tomado

de:

[https://www.lapatria.com/sites/default/files/styles/280x/public/caricatura/2018/Agosto/cari\\_26\\_ag\\_2018.jpg](https://www.lapatria.com/sites/default/files/styles/280x/public/caricatura/2018/Agosto/cari_26_ag_2018.jpg)

Texto 2

Zozobra



Tomado de:

<http://blogs.elcolombiano.com/elblogdericky/wp-content/uploads/2017/05/zozobra.jpg>

Texto 3



Tomado de:

<https://losflorosdelmal.files.wordpress.com/2013/07/diciembre-01-caricatura-b.jpg>

Texto 4



Tomado de:

<https://pbs.twimg.com/media/DesGiVnWsAAOaba.jpg:large>

Texto 5

Publicada: 6:19 - 2 jun. 2018

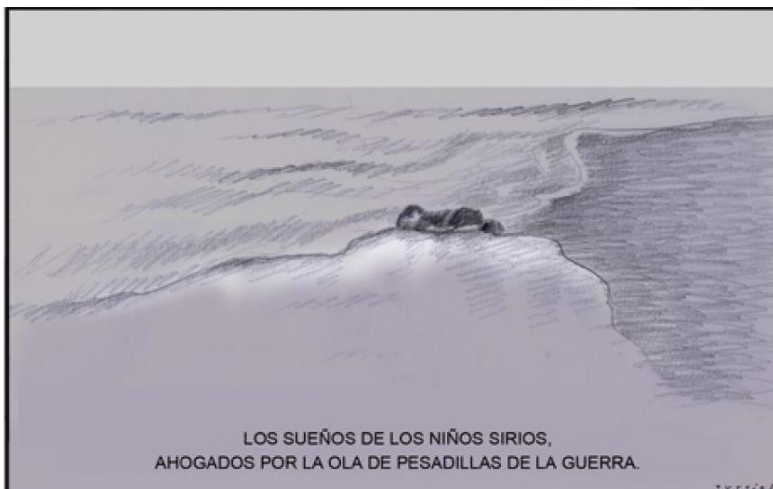


Tomado

de:

<https://i1.wp.com/s3.amazonaws.com/elespectador/files/images/mar2009/470afa58ffd51eece6424e72fee40029.pre-preview.jpg>

Texto 6



Tomado

de: [https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2016/10/23/caricatura\\_turcios\\_236.jpg?itok=Ck0vQG-u](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2016/10/23/caricatura_turcios_236.jpg?itok=Ck0vQG-u)

Texto 7



Tomado de: <http://blogs.elcolombiano.com/elblogdericky/wp-content/uploads/2017/04/plato1.jpg>

#### Texto 8



Tomado de:

<http://4.bp.blogspot.com/-O4pPVduS8-s/TpdZQDse3HI/AAAAAAAAIUI/rec5tx6tc6I/s1600/jova.jpg>

#### Cierre:

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Reflexionar.....
------------------

¿La línea es un elemento primordial en la caricatura? ¿Qué detalles y argumentos puedes aportar para convencernos de tu respuesta es más adecuada?

### Elemento compositivo 3 de la imagen: El color en la caricatura

**Apertura:** Iniciamos esta sesión explorando una lectura colectiva. El maestro investigador abre con una lectura oral y cede el turno a los estudiantes hasta finalizarla.

*Pregunta el ciego de nacimiento al maestro: ¿Cómo es el color de la leche?*

*Dijo el maestro:* El color de la leche es blanco como el papel

*Preguntó el ciego: ¿Acaso el color blanco suena en la mano como el papel?*

*Replicó el maestro:* No, es blanco como la harina blanca.

*Preguntó el ciego: ¿Entonces es suave y escurridizo como la harina?*

*Dijo el maestro:* No, es simplemente blanco como un conejo blanco.

*Preguntó el ciego: ¿Entonces es blanco y sedoso como un conejo?*

*Contestó el maestro:* es blanco como la nieve blanca

*Preguntó el ciego: ¿Entonces es frío como la nieve?*

*Agregó el maestro más ejemplos y más ejemplos, y a pesar de eso no podían el ciego que es el color blanco de la leche.*

León Tolstoi.

Relato tomado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47069827.pdf>

Después se hayan finalizado la lectura se pregunta en forma general al grupo:

¿Sobre qué asunto dialogan el ciego y el maestro y de qué manera lo hacen?

Explícale al ciego a través de comparaciones, sensaciones, y diferencias cómo son otros colores de una manera parecida al relato. (Se puede iniciar primero con el rojo, luego con el verde y así sucesivamente)

Se socializan de forma general las apreciaciones de los estudiantes con el propósito de ir sensibilizándolos sobre el uso del color en la caricatura.

El maestro sigue con la exploración de los saberes previos a partir de este interrogante:

¿Existe un color en especial que te transmita sensaciones o emociones? ¿Cuál y por qué?

Para esta actividad el estudiante deberá usar colores y hojas de block para plasmar y dar razones sobre sus sensaciones, sentimiento o emociones. Luego de haber finalizado se publican el ejercicio de sensibilización en un mural en el salón de clase.

**Desarrollo:** Se proyecta la siguiente caricatura alusiva al a la celebración del día del amor y la amistad:



Tomado de: <http://www.elcolombiano.com/blogs/elblogdericky/wp-content/uploads/2009/09/amor-y-amistad-1.jpg>

En esta fase los estudiantes trabajarán primero de forma individual, anotan sus interpretaciones en la libreta después de haber observado detalladamente las imágenes respondiendo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tema expone la caricatura sucede en la caricatura? ¿Qué colores e imágenes se usan en ella?, ¿Los colores tienen algún significado?
2. ¿Qué sensación y/o emoción te entrega la caricatura a partir de los colores que se usan en ella?
3. ¿cuál sería el color dominante en la caricatura y qué nos evoca?
4. ¿Qué concepto de la cultura se representa en la imagen?
5. ¿qué tipos de valores se encuentran a partir del color de esta caricatura?
6. ¿Qué pretende decirnos el caricaturista en esta caricatura?

Luego se organizarán por equipos teniendo en cuenta la numeración del 1 al 4, se reúnen los que son 1, los 2 y así sucesivamente. Posteriormente revisarán entre ellos las respuestas dadas para socializarlas en una exposición grupal.

Cuando los alumnos hayan socializado esta parte, el maestro investigador les proyecta otra caricatura:



Tomado

de:

[https://scontent.fbaq2-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/50685945\\_2236483386608472\\_8373476112956653568\\_n.jpg?nc\\_cat=110&nc\\_ht=scontent.fbaq2-2.fna&oh=416d0253365170a43f84bb739a8c2a91&oe=5D152FD8](https://scontent.fbaq2-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/50685945_2236483386608472_8373476112956653568_n.jpg?nc_cat=110&nc_ht=scontent.fbaq2-2.fna&oh=416d0253365170a43f84bb739a8c2a91&oe=5D152FD8)

De forma individual y anotando las interpretaciones en la libreta el maestro propone una serie de preguntas para la interpretación de la caricatura a partir de sus elementos compositivos.

- a. ¿Qué sucede en la caricatura? ¿Qué colores e imágenes se usan en ella?, ¿Los colores tienen algún significado?
- b. ¿Qué otros conceptos se representan en la imagen a partir del color? ¿Guardan alguna relación estos conceptos con el color? Da razones.
- c. ¿El título guarda alguna relación con lo que expone la caricatura?
- d. Según los colores ¿qué sensación sugiere el espacio escénico?
- e. ¿Quién es el autor?, ¿Qué pretende sugerirnos?, ¿El caricaturista está a favor o en contra de alguno de los mensajes expuestos en la caricatura?
- f. ¿Cuál es tu parecer frente a lo que plantea el caricaturista?, ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo y por qué?



El maestro investigador cede los turnos a los alumnos de una forma ordenada para que todos puedan escuchar las diferentes interpretaciones que se dieron en torno a las caricaturas propuestas anotando la lluvia de ideas en el tablero y luego resumir las ideas más relevantes de los estudiantes.

**Cierre:** Para concluir esta sesión el maestro investigador organiza equipos de trabajo con el propósito argumentar oralmente a partir de la percepción de la caricatura expuesta, teniendo como criterios de análisis el color, los mensajes implícitos, la ideología del autor y la posición crítica del estudiante.

Se proyecta la siguiente caricatura:



Tomado de: <http://www.elcolombiano.com/blogs/elblogdericky/wp-content/uploads/2013/07/tratos.jpg>

EQUIPO 1: ¿Qué sucede en la caricatura? ¿Qué colores e imágenes se usan en ella?, ¿Los colores tienen algún significado en cada uno de los objetos involucrados? Da razones.

EQUIPO 2: ¿Qué nos quieren sugerir los colores, y la posición de los objetos? Da razones

EQUIPO 3: ¿Qué tipo de conductas se muestran a través del color y el tamaño de los objetos involucrados? Da razones.

EQUIPO 4: ¿Los colores de la caricatura guardan alguna relación con nuestra problemática social y política? Da razones.

EQUIPO 5: ¿Qué representa cada objeto en relación al otro en la caricatura, teniendo en cuenta su posición, tamaño y color? Da razones.

EQUIPO 6: Según el color ¿qué sensación sugiere el espacio escénico en cada uno de los objetos? Da razones.

EQUIPO 7: ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con lo que se expone en la caricatura? Da razones.

Para concluir con el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la significación del color como elemento básico en la composición de la caricatura.

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar .....</p> <p>¿Por qué es importante el color en la caricatura?</p> <p>¿Qué significados les sugieren los colores a la caricatura?</p>
Empty space for student response

## Elementos compositivos 4 de la imagen: Representación del movimiento en la caricatura

### Apertura

El maestro indaga los conocimientos previos en los estudiantes sobre el movimiento en la caricatura como texto argumentativo, el maestro le presenta a los estudiantes una imagen sin líneas y les pregunta: ¿Qué observas o qué pasa? Las respuestas dadas por los estudiantes serán escritas en el cuadro de respuestas. Después, le muestra la misma imagen, pero con líneas y le hace la misma pregunta.

Imagen 1(adaptada)



Tomada

y

adaptada

de: [http://rubengg.com/manualdelah/movimiento\\_lineas\\_cineticas/movimiento\\_lineas\\_cineticas\\_contenido.html](http://rubengg.com/manualdelah/movimiento_lineas_cineticas/movimiento_lineas_cineticas_contenido.html)

Imagen 2



Tomado de:

[http://rubengg.com/manualdelah/movimiento\\_lineas\\_cineticas/movimiento\\_lineas\\_cineticas\\_contenido.html](http://rubengg.com/manualdelah/movimiento_lineas_cineticas/movimiento_lineas_cineticas_contenido.html)

Cuadro de preguntas:

<b>Imagen 1</b>	<b>Imagen 2</b>
<b>¿Qué observas o qué pasa?</b>	<b>¿Qué observas o qué pasa?</b>

--	--

**Desarrollo:** Se les proyecta a los estudiantes el siguiente texto con el propósito de evidenciar la comprensión en cuanto al significado de los puntos en la caricatura.



Tomado

de:

[https://www.eluniversal.com.co/binrepository/448x448/0c0/0d0/none/13704/CAET/30-de-enero\\_1220850\\_20190129213744.jpg](https://www.eluniversal.com.co/binrepository/448x448/0c0/0d0/none/13704/CAET/30-de-enero_1220850_20190129213744.jpg)

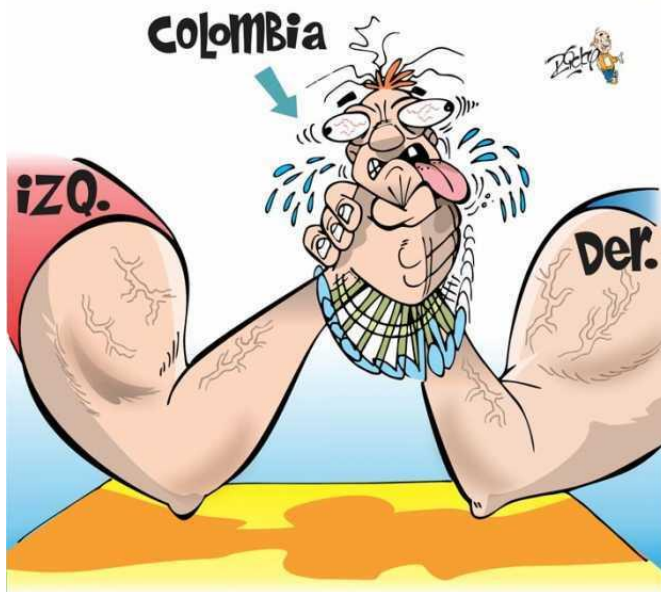
- ¿Los puntos son simples puntos? ¿O significan y representan algo más? ¿Qué?
- ¿Cuál es la problemática que plantea la caricatura? ¿Qué marcas textuales te permiten argumentar tu respuesta?
- ¿Qué significado tiene la acumulación de puntos?
- ¿Cómo están los puntos; inmóviles o con movimiento? ¿Qué marcas textuales te permiten argumentar tu respuesta?

- e. ¿Cómo está el personaje; inmóviles o con movimiento? ¿Qué marcas textuales te permiten argumentar tu respuesta?

**Cierre:** El maestro les presenta a los estudiantes la siguiente caricatura. Con base en el movimiento identifican su significado y su incidencia en el mensaje. Para organizar y presentar la información los estudiantes construirán un cuadro comparativo.

Dossier de caricaturas.

Presión Por/Ricky



Tomado

de: [http://www.lapatria.com/sites/default/files/styles/620x/public/caricatura/2018/Marzo/cari\\_18\\_marz\\_2018.jpg](http://www.lapatria.com/sites/default/files/styles/620x/public/caricatura/2018/Marzo/cari_18_marz_2018.jpg)



Tomado de:

[http://2.bp.blogspot.com/\\_Jw0TbqOX3yM/TGGclJ4esMI/AAAAAAAAAFs/wCXDGpBaMto](http://2.bp.blogspot.com/_Jw0TbqOX3yM/TGGclJ4esMI/AAAAAAAAAFs/wCXDGpBaMto)

[/s1600/prohibido-fumar.gif](#)



Tomado de:

<http://blogs.elcolombiano.com/elblogdericky/wp-content/uploads/2016/05/carencias.jpg>

Esquemas del cuadro comparativo para la sesión del movimiento.

Descripción del movimiento en la caricatura.	Significado del movimiento	Implicación del movimiento en el mensaje de la caricatura	Otros aspectos que apoyan el significado del movimiento en la caricatura.

Para concluir con el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la significación del color como elemento básico en la composición de la caricatura.

**Evaluación:** Para culminar esta parte sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar ....</p> <p>¿Qué implicaciones tiene el movimiento en el significado y el mensaje de la caricatura?</p>



## **Sesión 8: Relaciones semánticas entre la imagen y las palabras.**

**Objetivo:** Establecer relaciones significativas entre la palabra y la imagen.

### **Apertura**

Para iniciar esta sesión le presentaremos el siguiente texto para que ellos la observen detenidamente y le haremos una pregunta generadora los estudiantes.



Tomado de:

<http://3.bp.blogspot.com/yqpeonuOreo/Tt5dT44wiI/AAAAAAAAAJqk/FjG7lhsIh04/s1600/Dicie mbre%2B06%2BEI%2BTiempo%2BB.jpg>

Pregunta generadora:

¿Dónde se presenta lo más importante en este texto; ¿en la imagen, expresiones escritas (las palabras) o en ambas? ¿Por qué?

La lluvia de ideas-respuestas dada por los estudiantes se escriben en el tablero y se conservan hasta el final de la sesión.

### **Desarrollo**

Se divide el grupo en equipos de trabajos con el propósito de analizar cada caricatura desde los siguientes interrogante:

Listado de preguntas.

El sentido y el mensaje del texto recae sobre la imagen o las expresiones escritas (palabras)?

Según el texto, cómo se define el tema del texto? Y ¿bajo que circunstancia se puede presentar?

¿Que dice la imagen del tema y las circunstancias ? Y que dicen la(s) expresiones escritas o palabras del tema y las circunstancias?

Los que dice la imagen es diferente o similar a lo que plantean la(s)expresiones escritas (palabras)?

Dossier de caricaturas para el desarrollo de la sesion relacion palabra-imágen.

EQUIPO 1



Tomado de:

[http://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/201603/caricatura\\_9\\_de\\_marzo.jpg](http://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/201603/caricatura_9_de_marzo.jpg)

EQUIPO 2

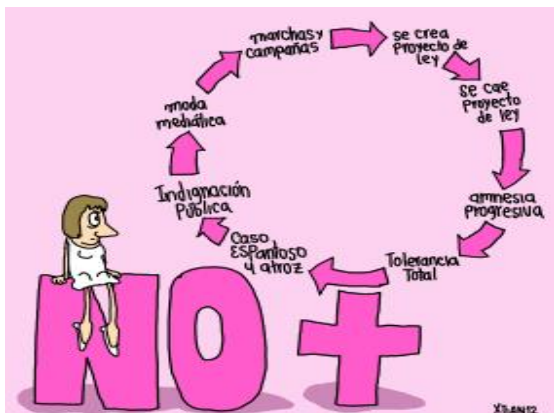


Tomado

de: [http://1.bp.blogspot.com/\\_MSMfGJTPW\\_E/Sw7sXfvrrKI/AAAAAAAAAEvw/91z1ecDd3V0/s1600/Noviembre+25+El+Tiempo+D.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_MSMfGJTPW_E/Sw7sXfvrrKI/AAAAAAAAAEvw/91z1ecDd3V0/s1600/Noviembre+25+El+Tiempo+D.jpg)

<http://matadorcartoons.blogspot.com/2009/11/dia-de-la-no-violencia-contr-la-mujer.html>

EQUIPO 3



Tomado de:

<https://francaopinion.files.wordpress.com/2015/06/xtianmujeres.jpg?w=285&h=300>

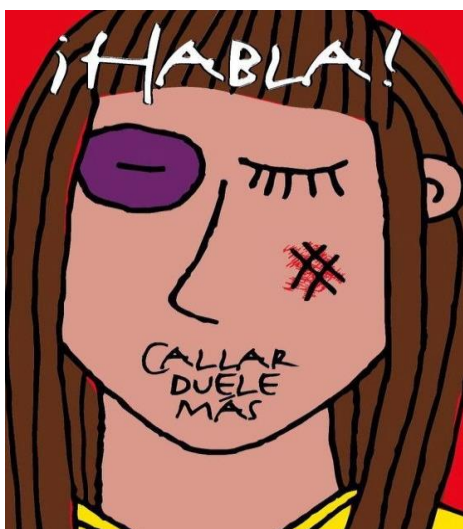
EQUIPO 4



Tomado de:

<https://2.bp.blogspot.com/TzPfc9WVx8E/UliiepFgm2I/AAAAAAAAACic/jzQAbyBJT5A/s400/machismo.jpg>

EQUIPO 5



Tomado de:

<http://3.bp.blogspot.com/gX9OcJpEnUg/UpLjfx67UkI/AAAAAAAAABew/eAnnYivrAyM/s1600/afiche+contra+violencia+mujer.jpg>

EQUIPO 5

## “Entre líneas”



Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2018/01/13/enero\\_14\\_2018.jpg?itok=7oQ\\_fK2L](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2018/01/13/enero_14_2018.jpg?itok=7oQ_fK2L)

EQUIPO 6



Tomado de: <https://pbs.twimg.com/media/DTQXvIkWAAAlw7D.jpg>

**Cierre:** Para profundizar se le muestra en una hoja un listado de expresiones y un grupo de texto con imágenes a los estudiantes con el propósito de establecer una relación entre estas expresiones escritas y las imágenes con su debida justificación. Para presentar esta actividad los estudiantes utilizaran un cuadro comparativo.

Listado de expresiones

Ni con el pétalo de una rosa.

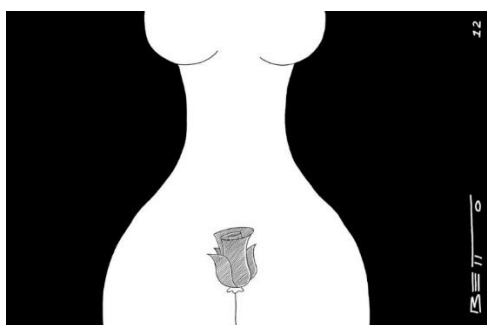
Este cuerpo es mío, no se toca, no se viola, so se mata.

No a la violencia de género.

Violencia más corazón violencia.

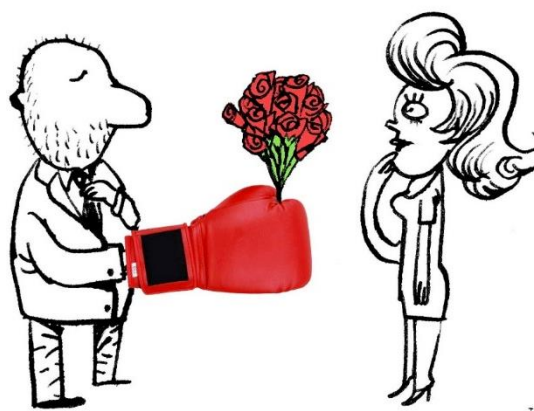
El silencio es el cómplice.

### Dossier de caricaturas



Tomado de: [http://3.bp.blogspot.com/-](http://3.bp.blogspot.com/-D5gtFwd0mmk/T8yc7sSwOoI/AAAAAAAAEBQ/iHU8HRFWaPk/s1600/120604+ni+con+el+p)

[D5gtFwd0mmk/T8yc7sSwOoI/AAAAAAAAEBQ/iHU8HRFWaPk/s1600/120604+ni+con+el+p](http://3.bp.blogspot.com/-D5gtFwd0mmk/T8yc7sSwOoI/AAAAAAAAEBQ/iHU8HRFWaPk/s1600/120604+ni+con+el+p)  
[etalo...jpg](#)



Tomado de: <http://lachachara.org/chachawp/wp-content/uploads/2014/11/Turcios-mujer.jpg>



Tomado

de: <https://milapiz.es/media/dibujos/filter/1/kodorniz/3775575B11BC3EB03FCAA92ECC9683B>

[DBL.png](#)



Tomado de:

<http://www.juventudrebelde.cu/thumbs/425x/crc/images/medias/2014/12/42478-caricaturas->

[g.jpg](#)





Tomado de:

[https://www.elcomercio.com/files/article\\_main/uploads//2014/05/22/537dad44f284f.jpg](https://www.elcomercio.com/files/article_main/uploads//2014/05/22/537dad44f284f.jpg)

<https://www.imagenesmy.com/imagenes/golpeada-caricaturas-de-silencio-67.html>



Tomado de: <http://www.mujeres.co.cu/image/mujer-violencia-300x300.jpg>

<https://asace.files.wordpress.com/2008/06/61.jpg>





Tomado de:

[http://2.bp.blogspot.com/\\_79E0EmitYck/SxIqrYPQpcI/AAAAAAAAAGF8/UFtu2DdAopg/s1600/Violencia+de+genero.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_79E0EmitYck/SxIqrYPQpcI/AAAAAAAAAGF8/UFtu2DdAopg/s1600/Violencia+de+genero.jpg)

Cuadro comparativo para la sesión de la relación imagen-palabra.

IMAGEN	EXPRESION ESCRITA	EXPLICACION DE LA RELACION ENTRE LA IMAGEN Y LA EXPRESION ESCRITA.  (Qué tiene la imagen para concordar con este mensaje y/o qué tiene el mensaje para concordar con esta imagen)

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar.....</p> <p>¿Qué implicaciones tienen las palabras y la imagen en el mensaje de la caricatura?</p> <p>Se pueden entender las palabras y las imágenes solas en la caricatura o se complementan?</p>

### Sesión 9: El discurso.

**Objetivo:** Identifica los argumentos y razonamientos presentados por el autor en la caricatura.

#### Apertura:

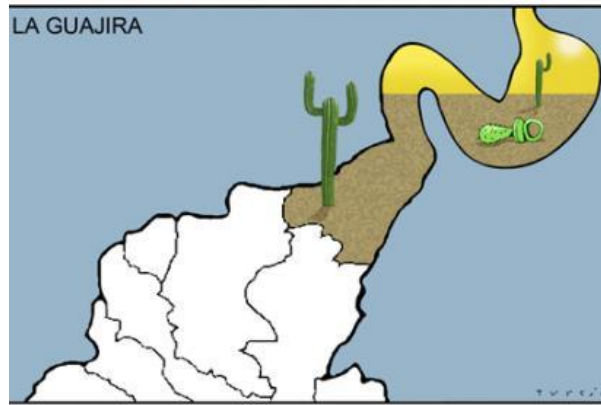
Para iniciar la clase dándoles la bienvenida y revisando la asistencia del estudiante, e inmediatamente recordando los acuerdos establecidos. Después de responder las preguntas que el maestro propone: ¿Qué es una opinión?, ¿Una opinión y un argumento es lo mismo? Explica tu respuesta. El maestro les presenta el significado que aparece en el diccionario y los estudiantes contrastan la pertinencia de sus respuestas.

Teniendo en cuenta las respuestas de las preguntas en la actividad anterior, el maestro con la participación de los estudiantes plantea algunos ejemplos cotidianos de opinión y de argumentos. Para desarrollar esta actividad utilizan un cuadro.

OPINIÓN ¿Qué pienso?	ARGUMENTO ¿Por qué lo pienso?
Ejemplo: Me gustaría ser famoso	Ayudar a mis padres y los pobres. Tener una calidad de vida mejor. Comprarme ropa. Ser reconocido.

#### Desarrollo:

Se les presenta las siguientes caricaturas y se les pregunta sobre los aspectos generales del discurso que plantea el autor.



[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/280x192/public/caricatura/2016/02/27/caricatura\\_turcuuios.jpg?itok=GejVDdy8](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/280x192/public/caricatura/2016/02/27/caricatura_turcuuios.jpg?itok=GejVDdy8)

Preguntas para analizar el discurso en la caricatura No 1

¿Qué palabra, frase y/o imagen especial usa el caricaturista y con qué propósito?

¿Cuál es el tono que insinúa esta caricatura?

¿A favor de quién crees que escribe el autor? Da razones.



<https://dominicosporguajira.files.wordpress.com/2015/04/guajiro-hambre.jpg>

Preguntas para analizar el discurso en la caricatura No 2

¿Qué se dice y cómo lo dice?

¿Quién domina y quién es dominado? ¿Cómo lo evidencia el autor? Da razones

¿Teniendo en cuenta lo que plantea el caricaturista en qué contexto o escenario está ubicada esta realidad?



Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2016/10/23/caricatura\\_turcios\\_0\\_25.jpg?itok=zZ4NsJXj](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/1180x786/public/galeriaimagenes/2016/10/23/caricatura_turcios_0_25.jpg?itok=zZ4NsJXj)

Preguntas para analizar el discurso en la caricatura No 3

¿Para el caricaturista cuáles pueden ser las circunstancias (motivos) para que se publique esta caricatura?

¿Qué otras voces hay en la caricatura además del autor? ¿Qué dice cada voz y Cómo lo puedes evidenciar? Da razones.

¿Cuál palabra(s) e imagen(es) generan polémica y controversia en los receptores? ¿Por qué?

**Cierre:** Con los estudiantes de forma oral se analizan los argumentos que propone el autor en cada caricatura para organizar la información se utiliza un cuadro comparativo.

Argumentos	Caricatura 1	Caricatura 2	Caricatura 3
Racionales  Relacionados con leyes, principios, definiciones, normas, etc.			
Emocionales  Relacionados con dudas, emociones,			

temores, deseos y sentimientos			
--------------------------------	--	--	--

### **Evaluación:**

Para concluir con el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a los componentes básicos del discurso emitido por el caricaturista.

<p>Para reflexionar ....</p> <p>¿Qué importancia tienen los aspectos globales y locales del discurso al comprender una caricatura?</p> <p>¿Qué importancia tienen los argumentos en el discurso al comprender una caricatura?</p>

### **Sesión 10: Relaciones Metafóricas**

**Objetivos:** Diferenciar el concepto de significado denotativo y connotativo.

Identificar el valor denotativo y connotativo de las marcas textuales en una caricatura.

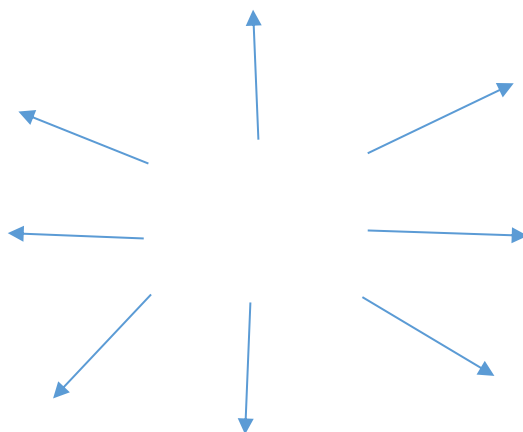
#### **Apertura**

El profesor para motivar y generar un acercamiento al texto que los estudiantes van a utilizar como recurso y comprender en esta sesión; muestra una parte de la caricatura; el billete de un dólar al grupo de estudiantes. Los estudiantes lo observan y luego les hace la siguiente pregunta: ¿Cuándo vemos esta imagen en que palabras pensamos o qué términos se nos vienen a la mente originalmente?



Tomado de: <https://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=727574&idFC=2018>

Todas las respuestas dadas serán tenidas en cuenta y se organizan en una cartelera de papel bond utilizando el organizador gráfico – mapa semántico. Se conservará la cartelera.



### **Desarrollo**

Los estudiantes observan de manera detallada la siguiente caricatura para después Implementar la estrategia los seis sombreros para pensar como estrategia de lectura (adaptada de la propuesta de Hugo Gonzales A.). Se organizarán en seis grupos y cada uno planifica y realiza una exposición teniendo en cuenta la función y las preguntas asignadas que le correspondió de acuerdo al color del sombrero.



“Los seis sombreros para pensar” pertenece a la teoría del pensamiento lateral propuesta por Edward De Bono. Consiste en proponer diversas salidas o planteamientos respecto a un tema o problema.

a) El sombrero blanco

Piense en el papel en blanco, neutro y transmisor de información. En el caso de la lectura lo usamos para identificar las ideas principales del texto. Se formula el interrogante: ¿Qué representa el billete guindado en la pared? Argumenta tus respuestas con evidencia (palabras e imágenes) de la caricatura.

b) El sombrero amarillo

“El pensamiento del sombrero amarillo no es sólo juicio y propuestas. Es una actitud que se adelanta a una situación con esperanza positiva. El sombrero amarillo se dedica a avizorar posibles beneficios y valores. Tan pronto como se los avista, se empieza a explorar en esa dirección”. En el caso de la lectura se utiliza para identificar las ideas positivas y los beneficios que se obtienen de ellas. Se formula el interrogante: ¿Cuál es la opinión que presenta la caricatura? Argumenta tus respuestas con evidencia (palabras e imágenes) de la caricatura

c) El sombrero negro



El pensamiento del sombrero negro debe ser lógico y veraz, pero no tiene que ser justo. Presenta el aspecto lógico-negativo: por qué algo no funcionará. En la lectura se utiliza para identificar las ideas negativas. Además, se emite las apreciaciones críticas. Este sombrero desarrolla la actitud crítica del estudiante; a plantear sus acuerdos o desacuerdos con lo que lee. **Se formula el interrogante: ¿Qué antivalores y vicios presenta la caricatura?**

Argumenta tus respuestas con evidencia (palabras e imágenes) de la caricatura

d) El sombrero rojo

“El pensamiento de sombrero rojo se refiere a emociones, sentimientos y aspectos no racionales del pensar”. Las emociones dan relevancia a nuestro pensamiento y lo acomodan a nuestras necesidades y al contexto del momento. Se explica o comenta las emociones que nos ha causado la lectura, ya sea el contenido, el mensaje, etc. Toma en cuenta la inteligencia emocional, es decir el reconocimiento y el control de nuestras emociones en el proceso de leer. **Se formula el interrogante:**

**¿Qué emociones transmite la caricatura?** Argumenta tus respuestas con evidencia (palabras e imágenes) de la caricatura

e) El sombrero verde

Es para el pensamiento creativo, para las ideas nuevas, las alternativas adicionales. “El sombrero verde para pensar se ocupa específicamente de ideas nuevas y de nuevas formas de enfocar las cosas”. Consiste en aportar nuevas ideas al texto leído. Con este sombrero se desarrolla la creatividad en nuestros estudiantes. **Se formula el interrogante: ¿Qué ideas nuevas surgen de la**

**caricatura?** Argumenta tus respuestas con evidencia (palabras e imágenes) de la caricatura

f) El sombrero azul

El pensamiento de sombrero azul se usa para organizar otros aspectos del pensamiento, tales como evaluación de prioridades o enumeración de restricciones”. También prepara la agenda para pensar. **Exige resúmenes, conclusiones y decisiones.**

Consiste en esquematizar la información ya sea en un mapa mental, conceptual u otro organizador. Se formula el interrogante: ¿Qué critica el caricaturista con el billete guindado en la pared? Argumenta tus respuestas con evidencia (palabras e imágenes) de la caricatura

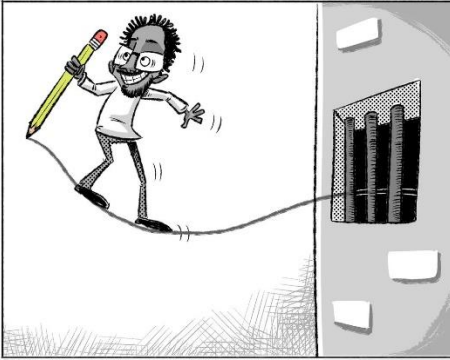

Resuman y presenten las conclusiones. Cada equipo de trabajo socializara sus respuestas y estas se escribirán en una cartelera de papel bond utilizando el organizador grafico mapa semántico.



Finalizada las exposiciones, el gran grupo observara las dos carteleras y comparando el contenido, los docentes investigadores presentaran el siguiente video de referentes conceptuales que posibilitaran a los estudiantes los aspectos desarrollados en cada segmento de la sesión.

### Cierre:

Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión de los fenómenos semánticos: connotación y denotación.

<p>CRITERIOS A CONTRASTAR Y COMPARAR</p>	 <p>Tomado de: <a href="https://www.miguelgila.com/wp-content/gallery/libertadhumoristaesono/46-NADIM-COMICS.jpg">https://www.miguelgila.com/wp-content/gallery/libertadhumoristaesono/46-NADIM-COMICS.jpg</a></p>	 <p>Tomado de: <a href="http://decoracion.mmjp.org/periodismo-el-cuarto-poder/">http://decoracion.mmjp.org/periodismo-el-cuarto-poder/</a></p>
<p>¿Cuál es el concepto o la visión que tiene el caricaturista del grupo social a quien critica?</p>		

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar...</p> <p>¿Cuáles son los dobles sentidos que se dan en las caricaturas?</p> <p>¿Por qué es importante utilizar el doble sentido en la caricatura?</p>

### **Sesión 11: Relaciones metafóricas, la metáfora.**

Objetivo: Comprender el concepto de metáfora como recurso retórico y su significado connotativo en textos argumentativos tipo caricatura.

#### **Apertura**

Para desarrollar la metáfora su incidencia en el texto argumentativo tipo caricatura, inicialmente se muestra a los estudiantes en general una imagen de una mujer con el cabello suelto y otra con una bandada de pájaros para que los estudiantes se familiaricen con el tema desde el contexto literario



Tomado de:



[https://es.123rf.com/photo\\_27537459\\_silueta-negro-y-gris-de-la-cabeza-femenina-con-el-pelo-suelto-dibujo-a-mano-ilustraci%C3%B3n-vectorial.html](https://es.123rf.com/photo_27537459_silueta-negro-y-gris-de-la-cabeza-femenina-con-el-pelo-suelto-dibujo-a-mano-ilustraci%C3%B3n-vectorial.html)



Tomado de:

[https://es.123rf.com/photo\\_47271858\\_bandada-de-p%C3%A1jaros-volando.html](https://es.123rf.com/photo_47271858_bandada-de-p%C3%A1jaros-volando.html)

Después de observar las imágenes, los estudiantes expresarán a través de una lluvia de ideas los elementos que caracterizan cada imagen y el maestro las anotará en el siguiente esquema:

ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA IMAGEN	ELEMENTOS    CARACTERÍSTICO DE LA IMAGEN 2
<p>1</p> 	

Cuando se haya finalizado la lista de las características de cada imagen, el docente con la ayuda de los alumnos resaltan las similitudes existentes entre cada una de ellas.

Luego, se les presenta el título del poema de Jairo Aníbal Niño: “TU CABELLO ES UNA BANDA DE CHUPAFLORES” y los estudiantes divididos en seis equipos responden los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la conexión de similitud (relación metafórica) entre ambas imágenes?

¿Cómo puedes describir esta conexión o relación?

Explica cómo se llegaste a expresar la relación o la similitud entre la imagen 1 y la imagen

2.

A cada equipo se les entrega una copia con el poema completo, se les asigna un verso para representado gráficamente en un octavo de cartulina, analizan ¿Por qué creen que el autor escribió este verso de esta manera? y luego socializan sus conclusiones.

TU CABELLO ES UNA BANDA DE CHUPAFLORES

Tu cabello es una banda de chupaflores,

Tu cara es un espejo mágico, (Equipo 1)

Tu sonrisa es un gol olímpico, (Equipo 2)

Tu mirada es un 5 en álgebra, (Equipo 3)

Tus manos son un par de mariposas, (Equipo 4)

Tus pies dos caballitos blancos. (Equipo 5)

Serías perfecta si tu corazón no fuera de piedra. (Equipo 6)

Tomado de:

<https://www.facebook.com/notes/el-club/tu-cabello-es-una-banda-de-chupaflores-jairo-anibal-ni%C3%B1o/468893175878/>

**Desarrollo.**

Después de hacer las reflexiones sobre las relaciones metafóricas en un texto lírico con la actividad anterior se les pregunta que si las ideas planteadas en el cuadro podrían presentarse también en un texto icónico. Los estudiantes socializan sus respuestas para luego presentarles la siguiente fotografía, la cual es analizada a través de varias preguntas que serán planteadas y respondidas una por una.



1. ¿Qué es? ¿qué hay? (identificación y descripción)
2. ¿Qué sentido tiene esta imagen? (Semantización)



Tomado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/694/69425813002.pdf>

3. ¿En esta fotografía cambia el sentido de la imagen de la mujer al agregarle los caballos?

4. Explica el grado de similitud, de diferencia expresada en la relación establecida entre la imagen 1 y la imagen 2.

5. Explica el grado de coherencia o incoherencia expresada en la relación establecida entre la imagen 1 y la imagen 2.

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar .....

¿Qué fenómeno metafórico pudiste observar?

¿Qué fenómeno pudiste observar en esta relación metafórica?

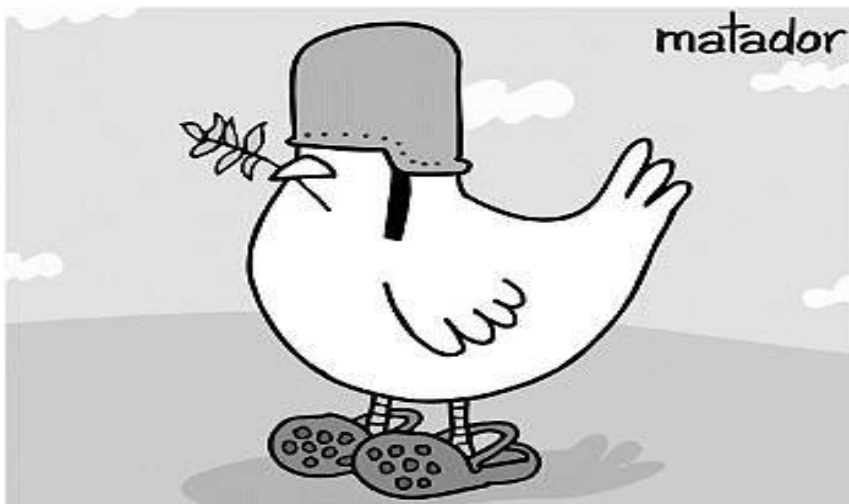
Cada equipo expone su definición, sus ejemplos, los argumentos y el proceso que siguieron que sustentan el concepto construido.

Después de socializar las reflexiones sobre las relaciones metafóricas en un texto icónico. Los estudiantes analizan lo metafórico en una caricatura. El maestro investigador reparte fichas en equipos de cinco personas. Cada equipo dispone de una caricatura sobre el tema de la paz colombiana que plantea relaciones metafóricas. Los estudiantes identifican los personajes, los describen y establecen si son lo que son o representan otra cosa.



Cada equipo de aprendizaje socializa al resto de pares su caricatura, explican la relación metafórica existente entre el personaje y los elementos visuales que los acompañan. De esta manera los estudiantes comparten los conocimientos aprendidos.

Ficha No 1



Tomado de:

<http://www.eltiempo.com/contenido/opinion/caricaturas/matador/IMAGEN/IMAGEN-16719676-2.jpg>

Ficha No 2



[https://www.eltiempo.com/Multimedia/galeria\\_fotos/curiosidades4/IMAGEN/IMAGEN-12203062-2.png](https://www.eltiempo.com/Multimedia/galeria_fotos/curiosidades4/IMAGEN/IMAGEN-12203062-2.png)

Ficha No 3



Tomado de:

<http://www.aipazcomun.org/wp-content/uploads/2017/05/Semanario-Virtual-CdeH-26-mayo-2017-E-LLORA-LA-PAZ-E-.jpg>

Ficha No 4



Tomado de:

<https://pbs.twimg.com/media/CsfQf7CWgAAVWC4.jpg>

Ficha No 5



Tomado de:

[https://www.eltiempo.com/files/image\\_460\\_460/uploads/2019/01/17/5c411acd5cec9.jpeg](https://www.eltiempo.com/files/image_460_460/uploads/2019/01/17/5c411acd5cec9.jpeg)

Ficha No 6



Tomado de:

[https://m.eltiempo.com/files/image\\_640\\_640/uploads/2018/09/14/5b9c5ffb5d8fe.jpeg](https://m.eltiempo.com/files/image_640_640/uploads/2018/09/14/5b9c5ffb5d8fe.jpeg)

Ficha No 7



Tomado de:

<https://www.facebook.com/SantaMartaAD/photos/a.1122922611138553/1883908261706647/?type=1&theater>

Luego de identificar los dobles sentidos en las anteriores caricaturas, el maestro investigador propone una caricatura muy significativa para ampliar el objetivo de esta sesión.



Tomado de: <http://www.elcolombiano.com/blogs/elblogdericky/tag/topes>

Fecha de publicación: 17 de enero de 2016.

Después de la observación de la imagen los docentes entregan una guía de interpretación que contiene los siguientes interrogantes:

¿Qué he visto, he leído, me han contado? (saberes previos)

¿Qué es? ¿Qué hay? (Identificación y descripción)

¿Qué sucede? (secuenciación-narración)


Los docentes investigadores diseñan un esquema en el tablero organizando cada pregunta para luego ir completándolo con las apreciaciones de los alumnos. Se abre un espacio para las intervenciones de todos con el propósito de contextualizar el contenido de la imagen.

**Cierre:** Posteriormente para el abordaje del significado denotativo y connotativo a partir de la metáfora continuamos con el análisis de la imagen teniendo en cuenta el siguiente cuadro de interpretación:



Tema de discusión o problema planteado	
<p>Relación título caricatura</p> <p>El título “Topes” ¿Qué nos quiere decir?</p> <p>El título “Topes” ¿con cuál de las marcas textuales (palabras o imágenes) se relaciona?</p>	

<p>El escenario que plantea la caricaturista</p> <p>¿Qué sentido le da la montaña a la expresión “Costo de vida”?</p>	
<p>Marcas textuales gráficas (qué sugieren imágenes o iconos-signos y colores)</p> <p>Observa las marcas textuales gráficas (humor, flechas de orientación, líneas, gotas) que están alrededor del auto. ¿Qué sentido le dan?</p>	
<p>Marcas textuales verbales (qué sugieren las palabras, frases, expresiones y números)</p> <p>Observa las palabras que están alrededor del automóvil ¿Qué sentido le da?</p> <p>¿Qué tono utiliza el personaje al expresar el mensaje?</p>	
<p>Proxemia (qué sugieren la posición de los objetos, frases, signos)</p> <p>¿Por qué la expresión “costo de vida” está ubicada en la parte superior y la frase “salario mínimo” está ubicada en la parte inferior de la montaña?</p>	

<p>¿Por qué la expresión numérica \$ 680.000 CC. está inclinada en la mitad de la montaña aproximadamente?</p>	
<p>Estereotipos</p> <p>¿A qué modelo cultural o grupo social va dirigida esta caricatura?</p>	
<p>Kinésica (qué sugieren la posición corporal y gestual)</p> <p>De acuerdo al mensaje:</p>  <p>¿Qué características gestuales y corporales tiene el personaje?</p> <p>¿Por qué el personaje no se puede ver?</p> <p>¿Qué significado tiene que el personaje no se pueda ver o visualizar?</p>	
<p>¿Qué quiere decir el autor? o ¿cuál es el mensaje que desean transmitirnos?</p>	
<p>Sentido metafórico: Expresa el sentido figurado con tus propias palabras.</p>	



Los alumnos al terminar esta fase de interpretación proceden a socializar las apreciaciones en las carteleras con sus respectivos equipos de trabajo bajo la guía y la verificación permanente de los docentes investigadores en cuanto al proceso de comprensión de la caricatura. Luego los alumnos comparten y publican en sitios visibles del aula de clase o en el patio escolar los trabajos finalizados.

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar.....</p> <p>Escribe una composición donde respondas los siguientes interrogantes:</p> <p style="text-align: center;">¿Qué es para ti la metáfora?</p> <p style="text-align: center;">Algunos ejemplos desde tu propia experiencia</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo has decidido que esto es cierto?</p> <p style="text-align: center;">Explica por qué lo que has expresado es correcto.</p>

## **Sesión 12: Relaciones metafóricas, la ironía**

### **Objetivo:**

Comprender el concepto de ironía como recurso retórico y su significado connotativo en textos argumentativos tipo caricatura.

**Apertura:** El profesor les presenta a los estudiantes en equipos de cuatro personas las siguientes preguntas:

¿Entre tus compañeros y amigos es frecuente el uso de mensajes en donde expresas algo y con eso quieres decir lo contrario (con tono irónico)?

¿En qué situación cotidiana has utilizado mensajes de tipo irónico?

¿Para qué empleaste el mensaje?

¿Qué estrategias y elementos utilizaste para construir el mensaje?

Cada equipo expone las experiencias elegidas.

Los aportes se anotan en el tablero.

### **Desarrollo:**

Relación imagen -palabra e ironía

Observa las siguientes situaciones e indica en cuáles de ellas se puede utilizar la expresión “¡Qué bonito!”.

Si tu amiga te pregunta si el vestido nuevo que se ha comprado le queda bien.



Explica tu elección y expresa para que puede emplearse la frase. Los aportes se anotan en el tablero.

El profesor divide el grupo en 4 equipos y reparte las fichas con imágenes. Cada equipo dispone de una imagen que muestra una situación irónica (el uso de mensajes en donde expresas algo y quieres decir lo contrario). Los estudiantes deben describir de lo que sucede en cada imagen y establecer la situación irónica que existe debido al contraste entre la imagen y el mensaje que aparece en la ficha.



Tomado de: <https://www.definicionabc.com/comunicacion/ironia.php>



Tomado de: <https://jnavidadc.wordpress.com/2017/06/03/ironia-el-recurso/>



Tomado de: <http://fress.co/20-imagenes-con-mucha-ironia/>



Tomado de: <http://nadiaorenes.es/blog/2014/10/diferencias-entre-ironia-y-sarcasmo/>

Un verdadero amigo  
te apuñala de frente.  
-Oscar Wilde



Tomado de: <http://nadiaorenes.es/blog/2014/10/diferencias-entre-ironia-y-sarcasmo/>

A continuación, le ofrecemos al grupo en general una caricatura en la que el caricaturista utiliza la ironía y responde las siguientes preguntas para identificar el sentido irónico en la caricatura:



Tomado de: <https://www.pulzo.com/economia/caricatura-matador-desata-burlas-duque-redes-sociales-PP585784>

Fecha de publicación: 04/11/2018

¿Quiénes son los personajes?

¿Qué quiere expresar el caricaturista con el título con respecto al resto de la caricatura?

Fue I.V.A...N

¿Qué quiere expresar el caricaturista con lo que dice el personaje de la caricatura?



¿Qué quiere expresar el caricaturista con esta parte imagen?



¿Qué quiere expresar irónicamente el caricaturista teniendo en cuenta el título, el mensaje y la imagen en la caricatura? Explique

¿Coincide lo que muestra en las imágenes con lo que dice el enunciado? Explica.

¿De qué manera puedes explicar el concepto de ironía en esta caricatura entre el mensaje y la imagen?

Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión de la estructura de la ironía (relación imagen - palabra) y lo que connota el mensaje irónico en la caricatura.

**Cierre:** Los estudiantes se forman en equipos pequeños y realizan sus anotaciones en un cartelera con el esquema anterior y las pegan en el tablero para que el grupo en general pueda verlas y luego los estudiantes responden la siguiente pregunta: ¿Cómo puedes convencernos de que tu opinión es la más adecuada?

Los estudiantes son divididos en cinco equipos miran la opinión del caricaturista Ricky sobre la paz en Colombia y dan respuestas a las siguientes preguntas:

Grupo 1: ¿De qué está hecha la paloma? ¿El material del que está hecha la paloma presenta un mensaje con tono irónico? ¿Cómo lo has sabido?

Grupo 2: Según la caricatura, ¿Crees que la paz colombiana es verdadera o no? ¿Cómo lo has sabido?

Grupo 3: ¿Piensas que el caricaturista está en contra o favor de la paz? ¿Cómo lo has sabido?

Grupo 4: ¿Cuál crees que es la intención del autor de la caricatura? ¿Cómo lo has sabido?

Grupo 5: ¿Qué estrategia y elementos utilizó para construir la ironía? ¿Cómo lo has sabido?

#### Contenido



Tomado de: <http://www.elcolombiano.com/blogs/elblogdericky/tag/paloma/page/3>

Fecha de publicación: 03 de marzo

Ahora los estudiantes en equipos de 4 estudiantes, imaginan dos situaciones en las que puedas utilizar esta expresión: **“¡Cielos! Está llena de paja”**, una en la que utilices la ironía y otra en la que no. Luego se lo explican a los compañeros.





Luego os estudiantes en equipos de cinco integrantes buscan una caricatura en los medios impresos o digitales y la observan con atención. Cada equipo debe establecer la diferencia entre lo que dice el autor, lo que quiere decir con la caricatura y qué aspectos estructuran la ironía para exponerlo a los compañeros.

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar.....

¿Cómo se estructura la ironía en la caricatura (relación imagen-palabra)?

¿Qué connota (relación imagen-palabra) en la caricatura?

¿Por qué crees que esto es lo que connota?

### Sesión 13: Relaciones metafóricas, la Personificación.

#### Apertura

Para empezar la personificación como figura retórica en la caricatura, el maestro retoma las ideas del cuadro anterior y plantea la siguiente información: A través de este proceso has notado

que con frecuencia al hablar dejamos de expresarnos directamente y lo hacemos de otra manera, es decir, dejamos de llamar a los objetos, animales, personajes, sentimientos e ideas por su nombre y lo denominamos con otro con el cual tiene características similares. Luego, les presenta el siguiente dicho popular:

“Me lo contó un pajarito”

.

Los estudiantes completan el organizador grafico de la personificación.

Animal \_\_\_\_\_

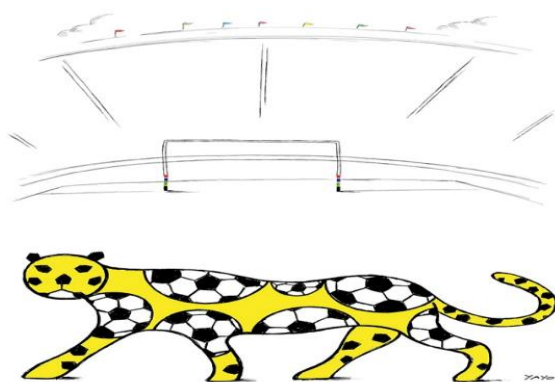
Características del animal	Características humana

Luego, se les formulan las siguientes preguntas: ¿Qué notan en la relación de las palabras “contó” y “pájaro”? ¿Qué significado tiene el enunciado?, ¿En qué situación o contexto situacional lo has utilizado o has escuchado que usan este enunciado?, ¿Por qué utilizar la expresión en la situación que mencionas?, ¿Qué cualidad humana posee el pájaro? Y ¿Por qué se le puede atribuir dicha cualidad humana?

## Desarrollo

Para continuar el proceso de aprendizaje los docentes investigadores abren un espacio de reflexión con el propósito de evidenciar los logros y las dificultades en cuanto a la comprensión de la relación metafórica en la personificación.

Luego se les invita a los estudiantes a observa de manera detallada la siguiente caricatura



Tomado de:

<https://www.elspectador.com/cromos/especial-falcao/cromosnotaespecial-148881-falcao-trazos>

Luego completan el organizador grafico de la personificación teniendo en cuenta las marcas textuales.

Animal \_\_\_\_\_

Características del animal	Características humana
----------------------------	------------------------


Los estudiantes en el grupo en general observaran 4 caricaturas de Radamel Falcao con el propósito de identificar las características del personaje y su personificación desde el punto de vista de diversos autores. Los estudiantes observan los carteles con las caricaturas y plantean la representación de las cualidades del personaje



Tomado de: <https://www.artistasdelatierra.com/obras/foto145837.jpg>



Tomado de: <http://lachachara.org/chachawp/wp-content/uploads/2013/03/FALCAO-VISTO-POR-TURCIOS.jpg>



Tomado de:

<https://www.elspectador.com/cromos/especial-falcao/cromosnotaespecial-148881-falcao-trazos>



Tomado de:

[http://farm6.staticflickr.com/5494/11122118253\\_7fbd34198f\\_b.jpg](http://farm6.staticflickr.com/5494/11122118253_7fbd34198f_b.jpg)

**Cierre:** Los estudiantes comparten sus ideas y conclusiones y estas son registradas en los carteles usando flechas para relacionarlas con las marcas textuales de la caricatura.

**Evaluación:** Para culminar esta parte de la sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar....

¿Cómo se estructura la personificación en la caricatura (relación imagen-palabra)?

¿Qué connota (relación imagen-palabra) en la caricatura?

¿Por qué crees que esto es lo que connota?

**Sesión 14: El propósito del autor.**

**Objetivo:** Identifica el propósito del autor a través de la palabra(s) e imagen(es) en la caricatura.

**Apertura:** Los maestros investigadores retoman el cuadro de tipologías textuales visto en sesiones anteriores para hacer recordis de los tipos de textos y las intenciones comunicativas de cada uno.

Se escriben las siguientes preguntas para contextualizar el objetivo de la sesión de clase en el tablero y los estudiantes responden en sus libretas.

1. ¿Qué textos de los mostrados en el cuadro pudimos aprender?
2. ¿Por qué cada texto tiene intenciones diferentes? Dé razones.
3. ¿Los caricaturistas, expresan los propósitos en sus textos? ¿Dé que manera?
4. ¿Qué pretenden expresar los caricaturistas en sus caricaturas?

En esta parte de la sesión, se les proyecta a los estudiantes las siguientes imágenes para evaluar si el propósito de los autores es (informar-explicar), (convencer –persuadir), (narrar -entretener).

Imagen 1 :





Tomado de : <https://ecologiahoy.net/medio-ambiente/contaminacion-agua-aire-suelo-acustica-ambiental/>

Imagen 2:



Tomado de : <http://www.elcolombiano.com/blogs/elblogdericky/wp-content/uploads/2013/10/hinchada.jpg>

Imagen 3:



Tomado de: <https://i.pinimg.com/originals/3f/2b/d5/3f2bd5757620bec3305c97836a7e87ce.gif>



Después que los estudiantes hayan identificado el propósito del autor, los alumnos complementaran la comprensión de los textos con la siguiente caricatura:



Tomado de:

[https://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/201601/caricatura\\_19\\_de\\_enero.jpg](https://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/201601/caricatura_19_de_enero.jpg)

1. ¿El autor a qué o a quien se refiere en cada texto?
2. ¿Qué pretende el autor?
3. ¿Por qué escribió este texto? o ¿cuándo y dónde puedo usar ese texto?
4. ¿Qué espera el autor del lector?
5. ¿Qué actitud promueve cada autor en el lector?
6. ¿Cómo se expresan las intenciones comunicativas en cada texto? Dé razones.

### **Desarrollo:**

El maestro investigador les presenta a los estudiantes dos caricaturas sobre los fenómenos climáticos con el fin de identificar el propósito del autor; para ello se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Qué dice el texto?
2. ¿Por qué el autor escribió este texto?
3. ¿Cómo lo dice o en que marcas textuales se fundamenta el autor para su propósito?
4. ¿Qué calla el texto?
5. ¿Contra quién escribe el autor?
6. ¿De qué nos quiere convencer?

Imagen 4:



Tomado de:

[https://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/201604/caricatura\\_21\\_de\\_abril.jpg](https://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/201604/caricatura_21_de_abril.jpg)

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar.....

¿Por qué es importante descubrir la intención o el propósito del autor?

¿Estás de acuerdo que detrás de cada discurso hay una intención o motivación de quien lo enuncia?

¿Cómo se identifica el propósito en un texto tipo caricatura?

### **Sesión 15: El posicionamiento del autor.**

Objetivo: Identifica en la caricatura la ideología del autor.

#### **Apertura:**

Para iniciar esta sesión se les pregunta a los estudiantes: Si un caricaturista es un periodista o un artista, ¿Qué aspectos toma de un periodista? y ¿Qué aspectos toma de un artista? Las respuestas se escriben en sus cuadernos para luego socializarlas, redactando los puntos en común y lo acordado en el tablero.





Luego para profundizar en el aspecto ideológico del autor, los estudiantes responden estas dos preguntas para contextualizar el propósito de esta sesión:

¿De qué manera el caricaturista percibe la realidad donde vive como periodista y artista?

¿Qué punto de vista tiene el caricaturista como periodista y artista de la realidad donde vive?

### Desarrollo:

Se les presenta las siguientes caricaturas y se les pregunta sobre los aspectos generales el posicionamiento del autor.



Tomado de: [https://scontent-iad3-](https://scontent-iad3-1.cdninstagram.com/vp/a50543bbb2c03026b85eee32ca6fb882/5D96CFE1/t51.2885-15/e35/60961673_2294232807497203_5713194867992707926_n.jpg?nc_ht=scontent-iad3-1.cdninstagram.com)

[1.cdninstagram.com/vp/a50543bbb2c03026b85eee32ca6fb882/5D96CFE1/t51.2885-](https://scontent-iad3-1.cdninstagram.com/vp/a50543bbb2c03026b85eee32ca6fb882/5D96CFE1/t51.2885-15/e35/60961673_2294232807497203_5713194867992707926_n.jpg?nc_ht=scontent-iad3-1.cdninstagram.com)

[15/e35/60961673\\_2294232807497203\\_5713194867992707926\\_n.jpg?nc\\_ht=scontent-iad3-](https://scontent-iad3-1.cdninstagram.com/vp/a50543bbb2c03026b85eee32ca6fb882/5D96CFE1/t51.2885-15/e35/60961673_2294232807497203_5713194867992707926_n.jpg?nc_ht=scontent-iad3-1.cdninstagram.com)

[1.cdninstagram.com](https://scontent-iad3-1.cdninstagram.com/vp/a50543bbb2c03026b85eee32ca6fb882/5D96CFE1/t51.2885-15/e35/60961673_2294232807497203_5713194867992707926_n.jpg?nc_ht=scontent-iad3-1.cdninstagram.com)

¿Qué se desea mostrar el autor en la caricatura?

¿El título a que se refiere a un grupo social en especial?

¿Cuál es el punto de vista que tiene el caricaturista y cómo lo evidencia?



Tomado

de:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1381397338821718&set=a.1381397388821713&type=3>

¿Qué tipo de sociedad critica el caricaturista?

¿Qué tipo de creencias tiene el caricaturista sobre lo político en su contexto?

¿Qué representa el personaje teniendo en cuenta su actitud, la posición corporal, las prendas de vestir y la ubicación?

¿Qué tipo de normas o valores éticos y morales comparte el autor en la caricatura?

**Cierre:** Para continuar el proceso, se les proyecta la siguiente caricatura con el propósito de que los estudiantes comprendan cuál es la posición del autor frente a la política ambiental a través de la reformulación de nuevas preguntas.

Las respuestas de los estudiantes son anotadas en el tablero al lado de cada texto proyectado, para así resumir de forma general sus aportes y generar otras interpretaciones sobre lo que ya está expuesto.



Tomado de:

<https://www.facebook.com/Rickybetancurcaricaturas/photos/a.1627801034139778/2306104622976079/?type=3&theater>

¿De acuerdo a lo que plantea la caricatura, en sus elementos constitutivos como visualizas la identidad del caricaturista?

¿Qué palabras e imágenes ha elegido para enfrentarse a las controversias?

A partir de lo que plantea la caricatura, ¿qué perfil, pensamientos y emociones surgen en ti del autor?

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

Para reflexionar....

¿Cuáles son las características, habilidades, destrezas (el perfil que debe tener) un caricaturista?

### Sesión 16: El contexto social en la caricatura.

Objetivo: Identificar la conexión ideológica entre el texto y el contexto sociocultural en que aparece la caricatura.

#### Apertura:

Para iniciar esta sesión se le presenta a los estudiantes las imágenes de la siguiente caricatura sin diálogos.



Imagen alterada\*

Con el propósito de indagar sobre los saberes previos le presentamos la siguiente frase para que ellos de acuerdo a lo observado la completen en hojas de block la idea, socializar en el gran grupo y luego pegarla en una cartelera.

Esto me recuerda algo...

El tema de la caricatura puede ser....

### Desarrollo:

Ahora se les presenta la caricatura con las imágenes y los diálogos con el propósito de analizar la conexión existente entre el texto y el contexto social de la caricatura.



Tomado de:

[https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/380x246/public/foto/2019/07/15/el\\_mundo\\_de\\_turcios\\_2738\\_caperucita.jpg?itok=sgwiLszt](https://www.elheraldo.co/sites/default/files/styles/380x246/public/foto/2019/07/15/el_mundo_de_turcios_2738_caperucita.jpg?itok=sgwiLszt)

Para ello se les presentaran las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significado poseen las palabras y las imágenes en este contexto?
2. ¿Qué factores emocionales tuvo el autor para plasmar su caricatura en este contexto?
3. ¿Teniendo en cuenta lo que plantea el caricaturista en qué contexto o escenario está ubicada esta realidad?
4. ¿Teniendo en cuenta lo que plantea el caricaturista en qué contexto o escenario puede difundirse o publicarse esta caricatura?
5. ¿Qué tipo de acciones (actitudes, normas o creencias) promueve el caricaturista en el contexto donde publica sus caricaturas?



**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

<p>Para reflexionar:</p> <p>¿A qué podemos llamar contexto?</p> <p>¿Consideras que es importante el contexto para interpretar y comprender una caricatura? ¿Por qué?</p>

### **Sesion17: Posicionamiento del lector.**

**Objetivo:** El lector devela su posición ideológica respecto a la del autor.

**Apertura:** El maestro da a conocer a los estudiantes que se va a realizar un debate a partir de un texto argumentativo tipo caricatura, como tambien que habran unos jueces para determinar los mejores argumentos expuestos por los grupos debatientes.

Se les solicita los datos consultados en casa sobre lo qué es y caracteriza un debate, éstos serán escritos en el tablero y luego los estudiantes estableceran las normas y acuerdos para desarrollar la dinámica de discusión para los debatientes, el moderador, los jurados y el publico asistente.

### **Desarrollo:**

Luego se organizarán dos grupos de acuerdo a las opiniones a favor o en contra de lo planteado en la siguiente caricatura:



Tomado de: [http://4.bp.blogspot.com/-](http://4.bp.blogspot.com/-5umiicT3VhE/TzHzOhUsYjI/AAAAAAAAAHM/S4mPsfHPB74/s1600/vineta-de-trino-610x430.jpg)

[5umiicT3VhE/TzHzOhUsYjI/AAAAAAAAAHM/S4mPsfHPB74/s1600/vineta-de-trino-610x430.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-5umiicT3VhE/TzHzOhUsYjI/AAAAAAAAAHM/S4mPsfHPB74/s1600/vineta-de-trino-610x430.jpg)

De manera individual los estudiantes escribirán sus argumentos en una ficha o plantilla para seleccionar y organizar la información pertinente para sustentar su punto de vista.

### **Plantilla para organizar el discurso argumentativo:**

*El tema de mi debate es* \_\_\_\_\_

*desde mis ideas, conocimientos y vivencias yo puedo aportar los siguientes argumentos:*

---



---



---



---

Luego, se sortearán y organizarán los equipos de acuerdo a las posturas. cada equipo con base en lo desarrollado en la plantilla individualmente preparará una introducción, 4 argumentos y una conclusion.

Parametros para las intervenciones.

En la introducción el debatiente responsable presenta el tema y expone claramente la opinión o postura sobre el tópico a desarrollar.

Los 4 argumentos deben respaldar la postura, expresa las inconsistencias o fallas en el argumento (contrargumentos o refutacion) del otro debatiente y/o alternativas de solucion.

En la conclusión se expresa un resumen de los puntos de vista y los argumentos expuestos.

El formato para realizar el debatir estara basado en el siguiente orden:

A FAVOR DEL MACHISMO	EN CONTRA DEL MACHISMO
1. Introducción (4 minutos)	2. Introducción (4 minutos)
4. Primera intervención de argumentos (3 minutos)	3. Primera intervención de argumentos (3 minutos)
5. Segunda intervención de argumentos (3 minutos)	6. Segunda intervención de argumentos (3 minutos)
8. Tercera intervención de argumentos (3 minutos)	7. Tercera intervención de argumentos (3 minutos)
10. Cuarta intervención de argumentos (3 minutos)	8. Cuarta intervención de argumentos (3 minutos)
12. Conclusión. (4 minutos)	11. Conclusión(4 minutos)

TOTAL: 42 MINUTOS

Después de exponer las conclusiones los jurados determinarán cual equipo debatiente presentó los argumentos de manera clara y contundente.

**Evaluación:** Para culminar esta sesión el estudiante autoevaluará su proceso de aprendizaje, respondiendo las preguntas siguientes:

1. ¿Tuvo el debate un carácter argumentativo?, ¿Cómo lo puedes evidenciar?
2. ¿Se cumplió el propósito de convencer, persuadir e influir en el auditorio?
3. ¿De qué manera se cumplieron las normas y acuerdos desarrollados en el debate?
4. ¿Qué dificultad tuve y cómo la resolví?
5. ¿Si lo hubieras hecho de una manera distinta, cómo lo hubieras propuesto?
6. ¿Te surgieron otros argumentos después de realizado el debate?. ¿Cuáles?

#### **Anexo B: Cuestionario De Pregunta- Comprensión Lectora del Pre-Test.**

### **CUESTIONARIO INSTITUCIÓN EDUCATIVA LIVIO REGINALDO FISHIONE Área: Lengua Castellana**

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_

### **CUESTIONARIO**

Observa con atención la siguiente imagen y luego responde marcando la opción correcta en la hoja de respuestas



Tomado de El tiempo online: Febrero 28-2016 (Twitter)

Responde las siguientes preguntas con base en el texto:

1. En la caricatura, la expresión, “**la corrupción**” tiene un carácter irónico porque:
  - a. es una burla al estado colombiano.
  - b. es una deformación que provoca risa.
  - c. es una situación imposible
  - d. es una exageración de la situación.

2. La palabra “**desnutrición**” está relacionada con la guadaña que sostiene la muerte en su mano, porque:

- a. el niño está triste.
- b. el niño está enfermo.
- c. el niño está muerto.
- d. el niño está vivo.

3. La imagen del vestido de la muerte simboliza:

- a. alegría.
- b. luto.
- c. diversión.
- d. enfado.

4. El título “**Los niños Wayúu**” y la imagen del niño pueden asociarse con una

- a. etnia.
- b. ranchería.
- c. ciudad.
- d. vereda.

5. La palabra “**corrupción**” utilizada en la caricatura se relaciona con:

- a. la violencia.
- b. el robo.

c. los valores.

d. el odio

6. Con la caricatura el autor desea cambiar:

a. el juicio del lector

b. el juicio de matador

c. el juicio de los políticos

d. el juicio del niño.

7. La imagen del niño refleja:

a. falta de alimentación

b. falta de afecto

c. falta de comunicación

d. falta de educación.

8. Después de observar la caricatura, se puede decir que su tema principal tiene que ver con:

a. la mediocridad.

b. la ilegalidad.

c. la legalidad.

d. la honestidad.

9. En la expresión: “**¿A mí me mató la desnutrición?**,” los signos de interrogación indican que:

- a. el niño afirma algo.
- b. el niño niega algo.
- c. el niño pregunta algo.
- d. el niño pide algo.

10. Con el título “**Los niños Wayúu**”, el autor quiso representar:

- a. la problemática de niños en estado de desprotección.
- b. la problemática de niños en estado de envidia
- c. la problemática de niños en estado de enemistad
- d. la problemática de niños en estado de intolerancia.

11. El término “**desnutrición**” es utilizado por el autor con doble sentido porque:

- a. quien mata no es el hambre sino la corrupción.
- b. quien mata es matador y no la corrupción.
- c. quien mata es la guadaña y no la muerte
- d. quien mata es la muerte y no la desnutrición.

12. La situación de los niños Wayúu en la caricatura tiene más posibilidad de solucionarse si:

- a. los guajiros eligen mejor sus gobernantes.



- b. se aumentan los costos de los servicios públicos.
- c. se aumenta el presupuesto para el desayuno escolar.
- d. los dirigentes guajiros manejan el presupuesto escolar

13. De acuerdo con la caricatura, es posible decir que su autor es:

- a. una persona adinerada dedicada a las ciencias sociales.
- b. un caricaturista consciente de las desigualdades del país.
- c. un profesor de ciencias sociales de la Guajira.
- d. un político arrepentido del daño que le ha hecho a su región.

14. De acuerdo con lo expresado en la caricatura, se puede afirmar que el autor está en contra de:

- a. el gobierno colombiano
- b. los indígenas Wayúu.
- c. la sociedad colombiana.
- d. los niños Wayúu bien alimentados.

15. La situación planteada en la caricatura está ocurriendo en:

- a. un país con desigualdades sociales
- b. la región pacífica colombiana
- c. una ciudad turística
- d. un pueblo europeo.

16. Una idea que se puede deducir de la caricatura es que:

- a. la corrupción no respeta edades.
- b. la corrupción hace felices a las familias Wayúu.
- c. la corrupción no causa daño a la sociedad.
- d. la corrupción no enferma a los niños Wayúu.

17. La caricatura plantea una crítica de carácter:

- a. religioso
- b. social
- c. educativo
- d. cultural

18. El autor de la caricatura busca:

- a. criticar a los corruptos que han provocado la situación de desnutrición de los niños wayúu.
- b. discriminar a los corruptos que han provocado la situación de desnutrición de los niños Wayúu.
- c. señalar a los corruptos que han provocado la situación de desnutrición de los niños Wayúu.
- d. identificar a los corruptos que han provocado la situación de desnutrición de los niños Wayúu.

**Anexo C: Cuestionario De Pregunta- Comprensión Lectora del Post-Test.**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA LIVIO REGINALDO FISHIONE**  
**Área: Lengua Castellana**

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO**

Observa con atención la siguiente imagen y luego responde marcando la opción correcta en la hoja de respuestas



Responde las siguientes preguntas con base en tu comprensión de la caricatura:

1. Con la expresión: “lástima que ustedes no pueden votar...sino le daríamos lentejas, tamal”  
 ..., el personaje:

- a. ordena algo.
  - b. pregunta algo.
  - c. afirma algo.
  - d. desea algo.
2. La palabra “votar “utilizada en la caricatura se relaciona con:
- a. la toma de decisiones en una reunión.
  - b. la elección de un candidato.
  - c. la expresión de un juramento.
  - d. la expulsión de una persona.
3. La imagen del niño simboliza la:
- a. falta de afecto.
  - b. falta de comunicación.
  - c. falta de nutrición.
  - d. falta de educación.
4. La imagen del personaje adulto refleja:
- a. enfado.
  - b. debilidad.
  - c. dominio.
  - d. vigor.

5. El título “Real Voluntad” y la imagen del adulto, pueden asociarse con el:
- a. ciudadano colombiano.
  - b. líder colombiano.
  - c. territorio colombiano.
  - d. gobierno colombiano.
6. Si se relacionan la palabra “ustedes” con la imagen del niño, podríamos decir que estas dos representan una:
- a. ranchería wayuu.
  - b. población wayuu.
  - c. ciudad wayuu.
  - d. vereda wayuu.
7. Con las palabras: “lentejas y tamales”, el autor quiso representar:
- a. la amenaza a un votante.
  - b. el financiamiento a campañas.
  - c. la compra de votos.
  - d. la sustitución de un votante.
8. Después de observar la caricatura, se puede decir que su tema principal tiene que ver con la:
- a. mediocridad en las votaciones.

- b. ilegalidad en las votaciones.
- c. legalidad en las votaciones.
- d. honestidad en las votaciones.

9. De la caricatura, se puede decir que el rostro del señor es utilizado por el autor con doble sentido, porque muestra una:

- a. burla del estado colombiano.
- b. deformación que provoca risa.
- c. situación imposible
- d. exageración de la situación.

10. El término “lastima”, tiene un carácter irónico porque en el fondo indica:

- a. desprotección.
- b. corrupción.
- c. amparo.
- d. ofensa.

11. Con la caricatura el autor desea:

- a. explicar una situación ilícita.
- b. denunciar una situación ilícita.
- c. narrar una situación ilícita.
- d. exponer una situación ilícita.

12. El autor de la caricatura busca:

- a. señalar a los corruptos por la compra de votos.
- b. discriminar a los corruptos por la compra de votos.
- c. designar a los corruptos por la compra de votos.
- d. identificar a los corruptos por la compra de votos.

13. Una idea que se puede deducir de la caricatura es que:

- a. existe desigualdad de género.
- b. existe desigualdad económica.
- c. existe desigualdad social.
- d. existe desigualdad educativa.

14. De acuerdo con lo expresado en la caricatura, se puede afirmar que el autor está en contra de:

- a. la política en Colombia
- b. los indígenas wayúu.
- c. la sociedad colombiana.
- d. los niños wayúu bien alimentados.

15. La situación planteada en la caricatura está ocurriendo en:

- a. una región caribe donde predomina la corrupción.
- b. una región pacífica donde predomina la ilegalidad.
- c. una región andina donde predomina la desigualdad.
- d. una región amazónica donde predomina el soborno.

16. La caricatura plantea una crítica de carácter:

- a. socio-cultural.
- b. socio-educativo.
- c. socio-político.
- d. socio-afectivo.

17. La situación de los niños wayuu en la caricatura tiene más posibilidad de solucionarse si:

- a. los ciudadanos votaran a consciencia.
- b. los ciudadanos apoyaran elecciones ilegales.
- c. los ciudadanos compraran votos al estado.
- d. los ciudadanos hicieran campañas a los candidatos.

18. De acuerdo con la caricatura, es posible decir que su lector es un:

- a. empresario consciente de las desigualdades de La Guajira.
- b. ciudadano consciente de las desigualdades de La Guajira.
- c. ecologista consciente de las desigualdades de La Guajira.
- d. político consciente de las desigualdades de La Guajira.



**Anexo D: Diario de Campo.**

Fecha:

Grupo:

Hora:

Sesión No:

Fase de la SD:

DESCRIPCIÓN.  MOMENTOS Y  ACCIONES  PEDAGÓGICA  LO PLANEADO	REFLEXION,  OBSERVACIONES PARA  MEJORAS Y  SUGERENCIAS	CATEGORIAS DE  ANALISIS

--	--	--

## **Anexo E: Consentimiento Informado.**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “KARICARE: UNA SECUENCIA DIDACTICA PARA LA COMPRESION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS TIPO CARICATURA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** determinar la incidencia de una secuencia didáctica para la Comprensión de texto argumentativos tipo caricatura desde el enfoque sociocultural.

Reflexionar sobre la transformación de las prácticas de enseñanza del Lenguaje.

**Justificación de la Investigación:** Esta investigación se realiza con el fin de:

Valorar la Comprensión lectora de los estudiantes de 6TO grado de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione a través de un instrumento llamado cuestionario, Pre-test a través del texto experto LOS NIÑOS WAYUU (CARICATURA DE MATADOR)

Además, se desarrollará con la intención de aplicar la Secuencia Didáctica con una serie de estrategias pedagógicas que permitirán mejorar los procesos de comprensión lectora de textos narrativos, tipo Mito de dichos estudiantes.

Como última fase del proceso se pretende valorar la Comprensión lectora de textos narrativos tipo Mito, después de aplicada la Secuencia Didáctica con un cuestionario Pos-test y paralelo a esto se apuesta a mejorar las prácticas educativas docentes, a través de un proceso de reflexión de las prácticas mismas, utilizando como instrumento el Diario de Campo.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la COMPRESIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVO TIPO CARICATURA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la COMPRESIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVO TIPO CARICATURA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL de los estudiantes después de aplicada la propuesta

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará COMPRESIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVO TIPO CARICATURA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Rosa Cecilia Rúas Díaz teléfono 3014262409

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha (La Guajira) a los 12 días, del mes febrero del año 2019.

---

Nombre del acudiente  
Cédula:

---

Firma del acudiente

---

Nombre del testigo  
Cédula:

---

Firma del testigo

**Anexo f: Evidencias de la intervención con los estudiantes de sexto -04.**

